

Πράξη «Επιστημονική υποστήριξη σχεδιασμού εξειδίκευσης δράσεων ΠΕΣ»
- MIS 5001036

**Επικαιροποίηση εννοιολογικού και θεωρητικού
πλαισίου σχετικά με τη Μαθητική Διαρροή (ΜΔ) και
την Πρόωρη Εγκατάλειψη του Σχολείου (ΠΕΣ)**

Νίκος Φωτόπουλος

Επίκουρος Καθηγητής Κοινωνιολογίας
Τμήμα Κοινωνικής & Εκπαιδευτικής Πολιτικής
Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

ΙΕΠ 2018

Όπου διατυπώνονται απόψεις στην παρούσα μελέτη αποτελούν απόψεις του συγγραφέα και όχι απαραίτητα επίσημες θέσεις του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Εισαγωγή	2
Κριτική επισκόπηση του εννοιολογικού πλαισίου: διασαφηνίσεις και κριτικές αναγνώσεις του φαινομένου της μαθητικής διαρροής	9
Μαθητική Διαρροή και όψεις της εκπαιδευτικής πολιτικής: ελληνικά δεδομένα και διεθνής εμπειρία	26
Η ανάδειξη των ποσοτικών και ποιοτικών χαρακτηριστικών του φαινομένου της μαθητικής διαρροής/ πρόωρης εγκατάλειψης.	43
Βιβλιογραφία	58

Εισαγωγή

Το ζήτημα της «μαθητικής διαρροής» αποτελεί ένα από τα πιο επείγοντα ζητήματα στην ατζέντα της Ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής. Ανεξάρτητα από τις διαφοροποιήσεις στις εννοιολογήσεις του φαινομένου ή τους ορισμούς που κατά καιρούς δίνονται, εξακολουθεί να αποτελεί ένα από τα πιο κρίσιμα συμπτώματα κοινωνικής παθογένειας που πλήττουν ευθέως την ουσία και την ποιότητα κάθε δημοκρατικού πολιτεύματος στο σύγχρονο κόσμο.

Επιπροσθέτως, η αύξηση του φαινομένου αυτού διαμορφώνει εξαιρετικά δυσμενείς όρους για την εδραίωση της ανάπτυξης και της κοινωνικής συνοχής σε μια εποχή που η κινητικότητα των προσώπων, των ιδεών, των πληροφοριών, της εργασίας αλλά και γενικότερα της οικονομικής δραστηριότητας αποδεικνύεται ιδιαίτερα έντονη και ταχύτατα αναπτυσσόμενη. Επιπροσθέτως, σε μια εποχή που εδραιώνεται η κυριαρχία της λεγόμενης 4^{ης} βιομηχανικής επανάστασης μέσα από την ηγεμονία των ψηφιακών εφαρμογών της τεχνολογίας, της τεχνητής νοημοσύνης, της αυτοματοποίησης και της ρομποτοποίησης είναι σαφές πως τα συστήματα εκπαίδευσης κατάρτισης μετασχηματίζονται με γοργούς ρυθμούς σε παράλληλη πορεία με τις δομές των προσόντων αλλά και των νέων δεξιοτήτων (Narula, 2014 : 35 38).

Αντλαμβανόμεστε λοιπόν πως στο πλαίσιο μιας παγκοσμιοποιημένης πραγματικότητας, η εκπαίδευση σε όλες τις εκφάνσεις, τις όψεις και τις εκδοχές της αναδεικνύεται σε βασικό μοχλό ανάπτυξης και εκσυγχρονισμού των σύγχρονων κοινωνιών (Rupérez, 2003:249-261), γεγονός που επιβάλλει με μεγαλύτερο σθένος το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών συστημάτων όχι μόνο για τη συγκράτηση αλλά και την ενίσχυση του μαθητικού πληθυσμού με στόχο τη διεύρυνση, την εξειδίκευση αλλά και την ενδυνάμωση των γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων του.

Υπό την έννοια αυτή, το ζήτημα της μαθητικής διαρροής σε όποια βαθμίδα και αν εμφανίζεται αποτελεί μια ευθεία απειλή τόσο για την προσωπική ανάπτυξη και

επαγγελματική προοπτική του μαθητή όσο και για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων (Freeman & Simonsen, 2015). Κατά συνέπεια η ενίσχυση των μαθητών μέσα από τη συγκράτηση και τη στήριξη της φοίτησής τους στο εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί επείγουσα και πρωταρχικής σημασίας προτεραιότητα κάθε δημοκρατικής και ευνομούμενης κοινωνίας, η οποία οφείλει να προστατεύει τα θεμελιώδη δικαιώματα των πολιτών της.

Είναι σαφές πως η ύπαρξη και η διόγκωση του φαινομένου της μαθητικής διαρροής δεν αποτελεί φαινόμενο το οποίο είναι άσχετο από τις υπάρχουσες κοινωνικές, οικονομικές, πολιτισμικές κ.ά. συνθήκες που περιβάλλουν και διαμορφώνουν την ευρύτερη πραγματικότητα του σχολικού περιβάλλοντος. Αντίθετα, σχετίζεται ευθέως και πολλαπλώς με το ευρύτερο πλαίσιο μέσα στο οποίο η δομή εκπαίδευσης λειτουργεί, την ίδια στιγμή που εδρεύουν εξίσου σημαντικές παράμετροι που ενεργούν στο εσωτερικό της σχολικής πραγματικότητας επηρεάζοντας τον τρόπο με τον οποίο ο μαθητικός πληθυσμός ανταποκρίνεται στους στόχους που κάθε εκπαιδευτικό σύστημα θέτει (Gamoran, & Marge, 1989: 1146-1183).

Αναμφίβολα ένας από τους βασικούς παράγοντες, ο οποίος λειτουργεί επιδραστικά στο ζήτημα της μαθητικής διαρροής, είναι η ύπαρξη των εκπαιδευτικών ανισοτήτων (Mehan, 1992) οι οποίες δεν σχετίζονται μονομερώς με το εσωτερικό σχολικό περιβάλλον, αλλά και με το ευρύτερο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό υπόβαθρο πάνω στο οποίο εδράζεται η εκάστοτε εκπαιδευτική πραγματικότητα. Παρόλα αυτά το πρόβλημα των ανισοτήτων δεν αποτελεί καινούρια «κατηγορία» στην ιστορία κατανόησης της λειτουργίας των εκπαιδευτικών συστημάτων. Αντίθετα, αποτελεί φαινόμενο διαχρονικό καθώς και ένα συνεχές πρόβλημα για την εκπαιδευτική κοινότητα αλλά και την κοινωνία ολόκληρη, αφού σε πολλές χώρες είναι ευθέως συνυφασμένο με τους κοινωνικούς, ταξικούς, έμφυλους αγώνες για τον πλήρη και ουσιαστικό εκδημοκρατισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων (Breen κ.α, 2009: 31-48). Υπό την έννοια αυτή, το δικαίωμα στη μόρφωση και στην παιδεία, στο πλαίσιο της νεωτερικότητας, αναδεικνύεται σε βασικό και αναφαίρετο δικαίωμα, η θωράκιση του οποίου σημαίνει στην ουσία και θωράκιση του ίδιου του δημοκρατικού πολιτεύματος.

Στοιχεία, όπως η καθιέρωση της δωρεάν παιδείας, το καθολικό δικαίωμα στην υποχρεωτική εκπαίδευση, η τυπική θεσμοθέτηση των ίσων ευκαιριών στην πρόσβαση, οι μορφές καταπολέμησης του αναλφαριθμισμού, οι μορφές αντισταθμιστικής εκπαίδευσης, η συμμετοχή της εκπαιδευτικής κοινότητας στη λήψη αποφάσεων, τα προτάγματα περί «συμπεριληπτικής εκπαίδευσης» (inclusive education) (Lindsay 2003: 3-12) ή «εκπαίδευσης για όλους» (education for all) κ.α (Miles, & Singal, 2010) αποτελούν αναμφίβολα μερικές από τις πιο σημαντικές και αδιαπραγμάτευτες κατακτήσεις των σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων, κερτημένο που ενθαρρύνει την αξιακή θεμελίωση της εκπαίδευσης ως ενός κοινά αποδεκτού και επιθυμητού ιδεώδους.

Ταυτόχρονα, η πραγματικότητα αυτή συγκροτεί μια σημαντική αφετηρία πάνω στην οποία η Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική¹ θα μπορούσε να εμπνεύσει και να προσανατολίσει στρατηγικά τις επιμέρους εθνικές πολιτικές διαμορφώνοντας το κοινό έδαφος πάνω στο οποίο να δομηθεί μια ενιαία εκπαιδευτική πολιτική ανάπτυξης, αλληλεγγύης και κοινωνικής συνοχής με στόχο τη συμπερίληψη, την καθολικότητα, την ποιότητα και την άρση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων.

Παρόλα αυτά, ακόμα και σήμερα, παρά τη τυπική θεμελίωση της ισότητας των ευκαιριών, εξακολουθούν να υφίστανται σημαντικές διαφοροποιήσεις και παθογενείς διακυμάνσεις στο εσωτερικό της χώρας μας, με αποτέλεσμα ο ήδη παραδοσιακός ταξικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης να επιφορτίζεται από μια σειρά τοπικών, περιφερειακών, πολιτισμικών και άλλου τύπου ανισοτήτων, οι οποίες υποδαυλίζουν το κοινωνικό χάσμα ναρκοθετώντας ακόμα και σοβαρά εγχειρήματα θεσμικού εκσυγχρονισμού στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής. Αναμφίβολα, ο συσχετισμός των δεικτών εκπαίδευσης και ανάπτυξης των τελευταίων ετών, απεικονίζει ανάγλυφα το μέγεθος της διαφοροποίησης στο επίπεδο της επικράτειας υποδηλώνοντας ότι οι ανισότητες στην εκπαίδευση δεν περιορίζονται μόνο στο εσωτερικό των σχολικών συγκροτημάτων. Τουναντίον, έχουν βαθιά τη ρίζα τους στο πολιτικό, οικονομικό και

¹ βλ. σχετικά European Commission 2012, *Rethinking education: investing in skills for better socio-economic outcomes*, European Commission communication (2012) 669, European Commission, [Strasbourg], viewed 21 Jun 2018, <http://www.eqavet.eu/gns/library/policy-documents/policy-documents-2012.aspx> (τελευταία ανάκτηση στις 20/6/2018).

πολιτισμικό υπόβαθρο της κοινωνικής δομής, με συνέπεια την επιβεβλημένη θεώρηση του φαινομένου της μαθητικής διαρροής ως κρίσιμου και «κοινωνικά κατασκευασμένου» προβλήματος, το οποίο θα πρέπει να απαντηθεί άμεσα και αποτελεσματικά όχι στη βάση μιας μεταφυσικού τύπου θεώρησης, αλλά μιας ρεαλιστικής δέσμης μέτρων με ορατό και μετρήσιμο αντισταθμιστικό όφελος (Breen & Jonsson, 2005). Υπό την έννοια αυτή, δίπλα στην στατιστικά αποδεδειγμένη σχέση ανάμεσα στο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό υπόβαθρο της οικογένειας και την εκπαιδευτική σταδιοδρομία των μελών της, προστίθενται και μια σειρά άλλων διαμεσολαβήσεων οι οποίες σχετίζονται με το επίπεδο ανάπτυξης ευρύτερης περιοχής και με παράγοντες, όπως είναι το επίπεδο και οι δείκτες της απασχόλησης, ο βαθμός και το εύρος της πολυπολιτισμικότητας, ο βαθμός της πολιτιστικής ανάπτυξης, η αναπτυξιακή δυναμική της περιφέρειας, τα ιδιαίτερα γεωγραφικά χαρακτηριστικά της κοινωνίας, οι ιστορικές της καταβολές και η παράδοση του παρελθόντος.

Προς επίρρωση του ισχυρισμού αυτού, πέρα από τη διεθνή εμπειρία και το εύρος της διεθνούς βιβλιογραφίας, σε ό,τι αφορά στην ελληνική περίπτωση, αποκαλυπτικές είναι, σχετικά πρόσφατες ερευνητικές προσεγγίσεις οι οποίες εκπονήθηκαν είτε από επίσημους φορείς της πολιτείας όπως το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Για τη μαθητική διαρροή στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Γυμνάσιο, Ενιαίο Λύκειο, ΤΕΕ, 2008), ή το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2017), αλλά και από κοινωνικούς φορείς, όπως το Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της Γ.Σ.Ε.Ε (2007) με στόχο την ανάδειξη και την ερμηνεία της γεωγραφίας των εκπαιδευτικών ανισοτήτων στη σύγχρονη Ελλάδα. Κοινή συνισταμένη των εν λόγω ερευνητικών εγχειρημάτων ήταν ο ευθύς συσχετισμός ανάμεσα στη μαθητική διαρροή και την ευδοκίμηση μιας σειράς άλλων φαινομένων, όπως είναι η ανεργία, η φτώχεια, η πολυπολιτισμικότητα, η τοπική, πολιτιστική και περιφερειακή υπανάπτυξη με συνέπεια να ενισχύεται μεθοδολογικά και ερμηνευτικά η συστηματική διερεύνηση της μαθητικής διαρροής σε πεδία και περιοχές πέραν των πρακτικών του σχολικού περιβάλλοντος.

Με άλλα λόγια, κοινός τόπος αναδείχθηκε το γεγονός πως πίσω από τους προβληματικούς εκπαιδευτικούς δείκτες εδράζεται η ανέχεια, το χαμηλό κατά κεφαλή εισόδημα, η υψηλή ανεργία, ο υψηλός βαθμός πολυπολιτισμικότητας, η πολιτιστική υποβάθμιση γεγονός που θα πρέπει στις ερευνητικές, αλλά και ερμηνευτικές μας προσεγγίσεις να μας απασχολεί έντονα. Αξίζει ωστόσο να επισημανθεί πως η διαπίστωση αυτή, πέρα από τους γενικούς αρνητικούς στατιστικούς μέσους όρους εμπλουτίστηκε ακόμα περισσότερο και από μια άλλη εξίσου προβληματική διαπίστωση η οποία συμπληρώνει την αντιφατική όψη του φαινομένου της σχολικής διαρροής, σύμφωνα με την οποία, οι δυσμενείς εκπαιδευτικοί δείκτες ευδοκούν ακόμα και σε περιοχές οι οποίες παρουσιάζουν σχετικά ευνοϊκούς δείκτες ευημερίας (περιοχές με μεγάλη τουριστική ανάπτυξη, υψηλούς δείκτες κατανάλωσης, υψηλό κατά κεφαλή εισόδημα κ.λπ) υποδηλώνοντας ότι η στατιστικά και ποσοτικά αποτυπωμένη ευμάρεια που παρατηρείται δεν εδράζεται σε γερά θεμέλια. Αντίθετα αποδεικνύεται πρόσκαιρη, συγκυριακή ή «μετέωρη», αφού στηρίζεται περισσότερο στη διαδεδομένη πρακτική του εύκολου και γρήγορου πλουτισμού και λιγότερο στο υπόβαθρο μιας τοπικής αναπτυξιακής κουλτούρας βασισμένης στην εκπαίδευση και την οργανωμένη μάθηση. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση ορισμένων τουριστικών περιοχών της νησιωτικής Ελλάδας όπου ενώ οι οικονομικοί δείκτες εμφανίζονται «ευνοημένοι» σε σχέση με άλλες περιοχές, οι αντίστοιχοι εκπαιδευτικοί δεν φαίνεται να ακολουθούν την ίδια εικόνα. Εν κατακλείδι, το ζήτημα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων εμφανίζεται περισσότερο περίπλοκο από όσο φαινομενικά δείχνει ενεργώντας με τρόπο καθοριστικό πάνω στο ζήτημα της μαθητικής διαρροής αναδεικνύοντας σε πολλές περιπτώσεις την αδυναμία των εκπαιδευτικών θεσμών να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά το παθογενές σύμπτωμα της διαρροής, το οποίο αποτελεί ουσιαστικά την πιο ακραία και εμφανή εκδήλωση μιας προϋπάρχουσας κοινωνικής παθολογίας, την οποία ούτε το σχολικό περιβάλλον μπορεί από μόνο του να αντιμετωπίσει, ούτε η τοπική κοινωνία είναι σε θέση να θεραπεύσει αποτελεσματικά.

Το ζήτημα της παιδείας και της εκπαίδευσης αποτελεί θεμελιακό κεφάλαιο για τον τόπο και συνδέεται άμεσα με την κοινωνική και επαγγελματική εξέλιξη, αλλά και την κινητικότητα των νέων ανθρώπων. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί μηχανισμοί με τον τρόπο που εμφανίζονται να λειτουργούν στις σύγχρονες ιεραρχικά δομημένες κοινωνίες, αποτελούν έναν από τους βασικούς βραχίονες μέσω των οποίων ρυθμίζεται ο κοινωνικός καταμερισμός της εργασίας εντός του οποίου συντηρούνται, διευρύνονται, αλλά και αναπαράγονται οι κοινωνικές και ταξικές ανισότητες. Νομοτελειακά, στο πλαίσιο λειτουργίας μιας τέτοιας συστημικής αρχιτεκτονικής, τα κοινωνικά αδύναμα στρώματα αποδεικνύονται περισσότερο ευάλωτα στην αξιοποίηση της τυπικής παροχής ίσων ευκαιριών για κοινωνική προκοπή και ευημερία μέσω της μόρφωσης (Filmer, & Pritchett, 1999). Αναπόφευκτα, η αναγκαία και επιβεβλημένη εκτός των άλλων παροχή ίσων ευκαιριών σε a priori οικονομικά, κοινωνικά και πολιτισμικά «άνισους και διαφοροποιημένους» εμφανίζεται ανίσχυρο ή έστω ανεπαρκές μέτρο στην αντιμετώπιση της εκπαιδευτικής και κοινωνικής ανισότητας με συνέπεια το πρόβλημα των ανισοτήτων στην εκπαίδευση, πέρα από την ταξική του υφή (Filmer, & Pritchett, 1999) να συνυφαίνεται και με την ευρύτερη γεωγραφία της χώρας, με αποτέλεσμα την αναπαραγωγή σημαντικών διαφοροποιήσεων ανάμεσα σε νομούς, περιφέρειες, αλλά ακόμα και σε περιοχές εντός του ίδιου δήμου ή του ίδιου νομού (Ioannides & Petrakos, 2000, Koutsampelas & Tsakloglou, 2015).

Το γεγονός αυτό στερεί από σημαντικά στρώματα του πληθυσμού την ελπίδα για ένα καλύτερο αύριο, δυσχεραίνει την ισόρροπη ανάπτυξη της χώρας, υποθηκεύει αρνητικά το μέλλον της νεολαίας και εγκυμονεί κινδύνους για τη συνοχή της ελληνικής κοινωνίας, ζοφερή προοπτική που πρέπει πάση θυσία να αντιμετωπιστεί ορθολογικά, δραστικά δίκαια και με δημοκρατικά μέσα. Αναμφίβολα, η ευδοκίμηση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων με την πάροδο των ετών, αποδυναμώνει την ουσία της δημόσιας εκπαίδευσης, υποβαθμίζει καθημερινά το κοινωνικό κεκτημένο της δωρεάν παιδείας, διαμορφώνει ένα αρνητικό περιβάλλον εντός του οποίου ισχυροποιείται η αμφισβήτηση του ρόλου της εκπαίδευσης ως δημόσιας πολιτικής.

Κατά συνέπεια, θύματα της κατάστασης αυτής, γίνονται όλο και περισσότερο τα οικονομικά ασθενέστερα στρώματα, ενώ δημιουργούνται παρασιτικά φαινόμενα, τα οποία οδηγούν σε φαινόμενα πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης και σχολικής διαρροής πλήττοντας καίρια τον ρόλο της εκπαίδευσης ως δημόσιου και κοινωνικού αγαθού.

Αναφορικά προς την ελληνική περίπτωση εδώ και δεκαετίες οι οικογενειακοί προϋπολογισμοί βρίσκονται εγκλωβισμένοι στον κυκλώνα της φροντιστηριακής εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα να επιβαρύνονται με σημαντικά χρηματικά ποσά για μία θέση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ωστόσο, παρά τη διεύρυνση του μαθητικού πληθυσμού που εισέρχεται στις πανεπιστημιακές σχολές η άποψη που θεωρεί ότι όσο περισσότεροι εισέλθουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση τόσο μειώνονται οι εκπαιδευτικές ανισότητες καθίσταται μετέωρη και σχετικώς ατεκμηρίωτη. Αυτό σημαίνει πως το πρόβλημα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων δεν μπορεί να λυθεί μονομερώς με την ενίσχυση της πρόσβασης, αφού ακόμα και σήμερα διαπιστώνεται πως στις παραδοσιακές σχολές «υψηλού κύρους» και υψηλής ζήτησης, καθώς και τα μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών οι μη προνομιούχες κοινωνικές κατηγορίες υποεκπροσωπούνται την ίδια στιγμή που η χώρα αντιμετωπίζει λόγω της κρίσης το εντεινόμενο φαινόμενο του “brain drain” με συνέπεια την απώλεια ενός υπερ εκπαιδευμένου μέρους του ανθρώπινου δυναμικού το οποίο παίρνει τον δρόμο της μετανάστευσης σε χώρες της αλλοδαπής (Theodoropoulos, κ.ά. 2014).

Είναι λοιπόν ιδιαίτερα κρίσιμο να εντρυφήσουμε στην ουσία του προβλήματος επιχειρώντας την ανάδειξη, την ανάλυση και ερμηνεία των βασικών αιτιών που το προκαλούν το φαινόμενο της μαθητικής διαρροής με στόχο την προβολή ενός πλαισίου ενδεδειγμένων πολιτικών και πρακτικών αντιμετώπισης τόσο σε επίπεδο πρόληψης όσο και σε επίπεδο «θεραπείας» των οδυνηρών συνεπειών που επιφέρει η εμφάνισή του στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα. Είναι σαφές πως η ενεργητική αντιμετώπιση του φαινομένου συνδέεται ευθέως με το ζήτημα της αποτελεσματικότητας της λειτουργίας του σχολείου, καθώς και της ίδιας της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου που παρέχεται στους εκπαιδευτικούς μας θεσμούς, γεγονός που καθιστά άμεση προτεραιότητα το πώς θα καταστεί το σχολείο

και γενικότερα η εκπαίδευση μια ελκυστική διαδικασία μέσω της οποίας οι πολίτες θα οδηγούνται στην αυτοπραγμάτωση, στην αυτο-ανάπτυξη αλλά και τη δημιουργική ανάδειξη των δυνατοτήτων τους.

Εν κατακλείδι, το συγκεκριμένο παραδοτέο διαρθρώνεται σε τέσσερα επίπεδα και συγκεκριμένα αποσκοπεί στην επισκόπηση των θεωρητικών/ερευνητικών προσεγγίσεων του φαινομένου της μαθητικής διαρροής με βάση την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία.

Συγκεκριμένα, οι ειδικοί του στόχοι είναι:

- η κριτική εξέταση του εννοιολογικού πλαισίου, η αποσαφήνιση του περιεχομένου των όρων μαθητική διαρροή και πρόωρη σχολική εγκατάλειψη καθώς και η συσχέτιση των κοινωνικών φαινομένων στα οποία αυτοί οι όροι αναφέρονται.
- η σύνδεση με άλλες σχετικές έννοιες και κατηγορίες όπως οι Neets (Not in Education, Employment or Training)
- η ανάδειξη των ποσοτικών και ποιοτικών χαρακτηριστικών του φαινομένου της μαθητικής διαρροής/ πρόωρης εγκατάλειψης.

Κριτική επισκόπηση του εννοιολογικού πλαισίου: διασαφηνίσεις και κριτικές αναγνώσεις του φαινομένου της μαθητικής διαρροής.

Η δραστική αντιμετώπιση ενός οποιουδήποτε κοινωνικού προβλήματος προϋποθέτει την ορθή διάγνωση και κατανόηση της ανατομίας του. Αυτό σημαίνει πως απαραίτητη προϋπόθεση πριν κάθε παρεμβατική δράση, αποτελεί η εννοιολογική οριοθέτηση καθώς και η ανάπτυξη όλων εκείνων των συνιστωσών που αποκωδικοποιούν επιμέρους διαφοροποιήσεις ή άλλου τύπου διχογνωμίες, ερμηνευτικά σχήματα, ορισμούς, προσεγγίσεις κ.ο.κ. Υπό την έννοια αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντικό να εστιάσουμε το ενδιαφέρον μας στη δημόσια συζήτηση που διεξάγεται σήμερα για την εκπαίδευση σε όλες της τις μορφές, τις εκφάνσεις, τους

τύπους και τις εκδοχές με στόχο την πληρέστερη και ορθότερη κατανόηση αυτού που αποκαλούμε «διαρροή».

Είναι σαφές πως είναι εντελώς διαφορετικό όταν αναφερόμαστε στη διαρροή από τη σχολική εκπαίδευση σε σχέση με τη διαρροή από τις δομές δια βίου μάθησης ή τις δομές αρχικής ή συνεχιζόμενης κατάρτισης. Κι αυτό γιατί ο κάθε τύπος εκπαίδευσης (τυπική, μη τυπική, άτυπη κλπ) συνιστά ένα εντελώς διαφορετικό πεδίο με ειδικές αναφορές, χαρακτηριστικά και ιδιαιτερότητες, στοιχεία τα οποία συγκροτούν τη μοναδικότητά του μέσα στο στερέωμα του ευρύτερου εκπαιδευτικού συστήματος. Ωστόσο, ακόμα και αν υπάρχουν κοινοί τόποι ή οριζόντια χαρακτηριστικά στην εκδήλωση ενός τέτοιου φαινομένου, είναι επιβεβλημένο να προσεγγίσουμε εννοιολογικά τους «κυρίαρχους» ορισμούς βάσει των οποίων διαμορφώνεται και αναπτύσσεται η εκπαιδευτική πολιτική σε εθνικό, Ευρωπαϊκό, αλλά και διεθνές επίπεδο. Είναι σαφές πως ανάμεσα στους ορισμούς και τις εννοιολογικές προσεγγίσεις ενυπάρχουν πολλές αποκλίσεις, αμφισημίες και αλληλοεπικαλύψεις, με συνέπεια να βρισκόμαστε αντιμέτωποι με ένα ετερογενές και σε ορισμένα σημεία αντιφατικό εννοιολογικό πλαίσιο. Ωστόσο, αυτός άλλωστε είναι ένας και από τους βασικούς σκοπούς του παραδοτέου, οφείλουμε να περιηγηθούμε αναστοχαστικά στις επιμέρους προσεγγίσεις επικαιροποιώντας και αναπτύσσοντας κριτικά τα δεδομένα με στόχο την πληρέστερη και περισσότερο αποκαλυπτική εικόνα του εν λόγω εννοιολογικού πεδίου.

Μια πρώτη γενική αναφορά στον όρο «διαρροή», εδράζεται στην περίπτωση εκείνων των νέων οι οποίοι δεν καταφέρνουν να ολοκληρώσουν τη βασική (υποχρεωτική) τους εκπαίδευση, όπως αυτή καθορίζεται ως το *minimum* ενός εκπαιδευτικού συστήματος το οποίο διαμορφώνεται σύμφωνα με τις προδιαγραφές που μια κοινωνία θέτει (Bloch, 1991, Tinto, 1982, Dorn, 1993, Frymier, 1996).

Πρόκειται ουσιαστικά για αυτό που μια κοινωνία υποδεικνύει ως ελάχιστο εγγυημένο μορφωτικό επίπεδο, το οποίο προφανώς και αφορά όλους τους πολίτες ανεξαιρέτως. Υπό την έννοια αυτή σε μια κοινωνία, όπως η ελληνική, με βάση το τυπικό γράμμα του νόμου η διαρροή με μια πρώτη ανάγνωση αφορά εκείνους που δεν καταφέρνουν να ολοκληρώσουν τη γυμνασιακή (υποχρεωτική) εκπαίδευση (κατώτερη

δευτεροβάθμια εκπαίδευση), αφού σύμφωνα και με το Ελληνικό σύνταγμα αυτό ορίζεται ως ελάχιστο μορφωτικό, υποχρεωτικό εκπαιδευτικό επίπεδο για κάθε Έλληνα πολίτη (έως και την ηλικία των 15 ετών). Αν ωστόσο ρίξουμε μια ματιά στα στοιχεία των μαθητών που προχωρούν στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (γενική και επαγγελματική), θα δούμε πως η συντριπτική πλειοψηφία των εφήβων συμμετέχει μαζί στη λυκειακή βαθμίδα με συνέπεια στην κοινωνική συνείδηση το εκπαιδευτικό *minimum*, στην πράξη, να διαμορφώνεται στο απολυτήριο του Λυκείου. Αυτό σημαίνει πως, παρά το επίσημο γράμμα του νόμου, οι ευρύτερες κοινωνικές πρακτικές αναφορικά προς το πεδίο της εκπαίδευσης φαίνεται να έχουν διευρύνει το χρονικό όριο παραμονής στο εκπαιδευτικό σύστημα και να δημιουργούν μια διαφορετική κοινωνική προσδοκία για αυτό που αποκαλούμε «ελάχιστο εκπαιδευτικό επίπεδο» στις μέρες μας.

Είναι σαφές λοιπόν, πως οφείλουμε να δούμε προσεκτικά τα ποιοτικά στοιχεία που εμφιλοχωρούν στην ανάλυση και ερμηνεία των ποσοτικών δεικτών και να αναδείξουμε όλα όσα κρίνονται απαραίτητα για την κατανόηση αλλά και τη δραστική αντιμετώπιση του φαινομένου. Κατά συνέπεια στην προέκταση του παραπάνω συλλογισμού ο όρος «διαρροή» ενέχει και μια άλλη σημασιοδότηση, αφού περιστρέφεται γύρω από όλους όσους δεν καταφέρνουν να ολοκληρώσουν τη βαθμίδα εκπαίδευσης που έχουν ξεκινήσει. Υπό την έννοια αυτή ο όρος της «διαρροής», ανεξάρτητα από την ολοκλήρωση της ελάχιστης (κατώτατης) βαθμίδας θεωρείται ένας σαφέστατα ευρύτερος όρος ο οποίος σχετίζεται και με τη μη ολοκλήρωση μιας βαθμίδας ανεξάρτητα από το επίπεδό της. Έτσι, συναντάμε τον όρο «διαρροή» και σε άλλες βαθμίδες, πέραν της υποχρεωτικής, αφού αυτή μπορεί να λάβει χώρα εκτός του Γυμνασίου, στο Λύκειο, στο Πανεπιστήμιο, στα μεταπτυχιακά, στις δομές δια βίου μάθησης, στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας κ.ο.κ. Πρόκειται στην ουσία για μια ευρύτερη προσέγγιση η οποία εστιάζει το ενδιαφέρον της στη μη ολοκλήρωση των σπουδών που η βαθμίδα συνεπάγεται, ενώ με τον όρο αυτό συνδηλώνεται και το δομικό πρόβλημα της αδυναμίας συγκράτησης του μαθητικού πληθυσμού στο εσωτερικό ενός εκπαιδευτικού χώρου.

Είναι σαφές, λοιπόν, πως ανεξάρτητα από την ουσία της κάθε προσέγγισης είτε αυτή αφορά τη μη ολοκλήρωση μίας (οποιαδήποτε) βαθμίδας, είτε τη μη ολοκλήρωση του ελάχιστου εγγυημένου εκπαιδευτικού επιπέδου, όπως αυτό κάθε φορά ετεροπροσδιορίζεται, το ζήτημα της μαθητικής διαρροής εδράζεται σε μια ευρύτερη παθολογία, η οποία σχετίζεται με εσωτερικά ζητήματα του εκπαιδευτικού συστήματος, με ατομικά χαρακτηριστικά και προσωπικά βιώματα όσο και με ευρύτερα κοινωνικά, οικονομικά και πολιτισμικά ζητήματα τα οποία πλαισιώνουν την αλληλόδραση και τα θεσμικά συμφραζόμενα της εκπαιδευτικής αλλά και της ευρύτερης κοινωνικής πολιτικής σε ένα θεσμικά οργανωμένο κράτος (Christenson & Thurlow, 2004).

Ωστόσο, το ζήτημα της «διαρροής» σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης², και επίσημης ρητορικής στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής, ως όρος, χρησιμοποιείται με διάφορες εκδοχές και παραλλαγές. Είτε ως «*Πρόωρη Εγκατάλειψη του Σχολείου*» (*Early School Leaving*), είτε ως «*Πρόωρη Σχολική Εγκατάλειψη της Εκπαίδευσης και της κατάρτισης*» (*Early Leaving from Education and Training*), είτε ως «*μαθητική διαρροή*» (*students dropout*), είτε ως «*διακοπτόμενη εκπαίδευση*» (*interrupted learning*), είτε ως «*Νέοι Εκτός Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Απασχόλησης*» (Dale, 2010:13)

Σύμφωνα με τον περισσότερο και ευρέως αποδεκτό ορισμό της διαρροής, τόσο σε επίπεδο Eurostat όσο και σε επίπεδο Ευρωπαϊκού Συμβουλίου, το περιεχόμενό του περιλαμβάνει τους νέους οι οποίοι έχουν πρόωρα εγκαταλείψει το σχολείο (Dale, 2010:13). Πρόκειται ουσιαστικά για έναν περιεκτικό ορισμό «ομπρέλλα», αφού αναφέρεται σε εκείνους τους νέους 18-24 ετών οι οποίοι εμφανίζονται να μην έχουν ολοκληρώσει τον κατώτερο κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ ταυτόχρονα δε βρίσκονται εντός κάποιας δομής εκπαίδευσης ή κατάρτισης³. Στην ουσία, αν ο όρος μαθητική διαρροή με την παραδοσιακή του έννοια προσφέρεται για τη μέτρηση των

² Dale, R, 2010, *Early school leaving: lessons from research for policy makers*, Network of Experts in Social Sciences of Education and Training, [Lyon], viewed 23 Jun 2018, <<http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/activities/reports/early-school-leaving-report>>.

³ Dale, R, 2010, *Early school leaving: lessons from research for policy makers*, Network of Experts in Social Sciences of Education and Training, [Lyon], viewed 23 Jun 2018, <<http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/activities/reports/early-school-leaving-report>>.

απωλειών στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η διερεύνησή του συνιστά ένα χρήσιμο εργαλείο για τη μελλοντική πρόβλεψη των πρόωρα διαρρεόντων από τις ευρύτερες δομές εκπαίδευσης και κατάρτισης. Υπό την έννοια αυτή, σύμφωνα με προγενέστερη εννοιολογική προσέγγιση όπως αποτυπώνεται στη μελέτη του Ι.Ε.Π (2017): *«το φαινόμενο της Μαθητικής Διαρροής (εφεξής ΜΔ) τίθεται, προσεγγίζεται και εξετάζεται σε συνάρτηση κυρίως με την κομβική έννοια της ισότητας στην εκπαίδευση. Η Μαθητική διαρροή αποτυπώνεται και ερμηνεύεται, σε αναφορά προς το πεδίο της επίσημης διαβαθμισμένης τυπικής εκπαίδευσης, και ειδικότερα της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ως μία ουσιαστική συνιστώσα της Πρόωρης Εγκατάλειψης της Εκπαίδευσης και της Κατάρτισης»* (ΙΕΠ, 2017: 16).

Καταλαβαίνουμε λοιπόν πως στο πλαίσιο της Ε.Ε ενυπάρχει μια γενικότερη τάση μη ταύτισης ανάμεσα στους φορείς και τους οργανισμούς που επιχειρούν να καταγράψουν το φαινόμενο της διαρροής αφού υπεισέρχονται και άλλες εννοιολογικές κατηγορίες σε σχέση με αυτές που αναφέραμε όπως αυτής της «υπο-εκπαίδευσης» ή ακόμα και άλλων εννοιών, όπως είναι ο «αναλφαβητισμός» (Βεργίδης, & Σταμέλος, 2007). Είναι σαφές πως οι δύο αυτοί «παραδοσιακοί» όροι σχετίζονται με αυτό που αποκαλούμε «ελλιπές μορφωτικό κεφάλαιο» και την ουσία σηματοδοτούν το βαθύτερο πρόβλημα της ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχεται σε μία κοινωνία με στόχο την ανάδειξη διαστάσεων και παραμέτρων που λειτουργούν πέρα από τα ποσοστά και τους αριθμούς (Βεργίδης, & Σταμέλος, 2007). Σύμφωνα λοιπόν και με παλαιότερους ορισμούς ο όρος «υποεκπαίδευση» μας παραπέμπει ευθέως στη μη φοίτηση, την ελλιπή, την μη ολοκληρωμένη ή την ανεπαρκή φοίτηση στο σχολείο. Υπό την έννοια αυτή, ο όρος συνδέεται με τον «αναλφαβητισμό», αφού το δημοτικό σχολείο (αρχική εκπαίδευση) είναι η βάση της εκπαιδευτικής πυραμίδας η οποία διαμορφώνει τη δυναμική του καθενός μέσα στην εκπαιδευτική ιεραρχία. Σύμφωνα και με τους ορισμούς της Unesco, η υποεκπαίδευση περιλαμβάνει την ελλιπή φοίτηση στο σχολείο και τον αναλφαβητισμό, ο οποίος παρεμπιπτόντως μπορεί να λάβει πολλές μορφές (πρωτογενής, ολικός, οργανικός κ.ά.). Θα μπορούσαμε επίσης να προσθέσουμε πως ο αναλφαβητισμός αφορά δυσχέρειες, οι οποίες εντοπίζονται στο επίπεδο ανάπτυξης της προσωπικότητας ενός ατόμου, καθώς και αδυναμίες στο

επίπεδο κοινωνικής, οικονομικής και πολιτισμικής ανάπτυξης της ευρύτερης κοινωνίας γεγονός που υποδηλώνει πως, όπως αναφέρει και ο Βεργίδης «όσο και να διευρυνθεί η έννοια του αναλφαβητισμού παραμένει εξαρτημένη από την ετυμολογία της και υποσύνολο της υποεκπαίδευσης» (Βεργίδης, 1995:13).

Ωστόσο, ακόμα και ο όρος υποεκπαίδευση με την πάροδο του χρόνου αλλά και με βάση το επίπεδο ανάπτυξης των παραγωγικών δυνάμεων, της γνώσης και της τεχνολογίας αποκτά σχετικό περιεχόμενο, αφού αυτό που ο όρος εμπεριέχει διαφοροποιείται διαρκώς. Κατά συνέπεια, ο όρος υπο-εκπαίδευση περιλαμβάνει την ανεπαρκή, ελλιπή, ελλειμματική, ακόμα και ανύπαρκτη απόκτηση μαθησιακών αποτελεσμάτων (γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων) στο πλαίσιο της σύγχρονης αγοράς εργασίας με συνέπεια, κάποια άτομα να μην είναι σε θέση να ασκήσουν με αποτελεσματικό τρόπο την άσκηση επαγγελματικών ρόλων. Στο σημείο αυτό, είναι σαφές πως ο όρος *αναλφαβητισμός* λειτουργεί καθοριστικά στον τρόπο με τον οποίο σταθμίζουμε σε κάθε κοινωνία και εποχή την υποεκπαίδευση, αφού ακόμα και αν κάποιος κατέχει τυπικά προσόντα (ελλιπή, ολοκληρωμένα, ημιτελή κ.ο.κ) μπορεί να μην είναι σε θέση να ανταποκριθεί αποτελεσματικά και με επάρκεια στην άσκηση συγκεκριμένων ρόλων, αφού η εκπαίδευσή του αποδεικνύεται ελλιπής και ανολοκλήρωτη. Αντιλαμβανόμαστε, λοιπόν, πως το ζήτημα της υποεκπαίδευσης, αλλά και του αναλφαβητισμού συνδέονται τόσο με το ζήτημα της ουσίας και της ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχεται όσο και με το ζήτημα της σχολικής διαρροής το οποίο αναμφίβολα εδραιώνει και επισφραγίζει την λειτουργία, αλλά και τις αρνητικές συνέπειες της υποεκπαίδευσης σε μία κοινωνία. Είναι σαφές πως είτε η «σχολική διαρροή», είτε η «πρόωρη εγκατάλειψη της εκπαίδευσης και της κατάρτισης» συνηγορούν στην εδραίωση αυτού που αποκαλούμε υποεκπαίδευση με επακόλουθη συνέπεια και τον αντίστοιχο αναλφαβητισμό στην όποια εκδοχή και έκφασή του.

Η έλλειψη απόλυτης εννοιολογικής ταύτισης μεταξύ των φορέων, οι οποίοι ασχολούνται με το ζήτημα της μαθητικής διαρροής, έχει ως αποτέλεσμα την ύπαρξη

διαφοροποιημένων τρόπων υπολογισμού της⁴ αλλά και ερμηνευτικών προσεγγίσεων. Ωστόσο σύμφωνα με την κυρίαρχη οπτική στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, για την Ελλάδα, το κρίσιμο σημείο είναι η ολοκλήρωση του πρώτου κύκλου της (υποχρεωτικής) δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED level 2).⁵ Ανεξάρτητα από αυτό, όμως, η διαρροή ως εκπαιδευτικό σύμπτωμα και κοινωνική πρακτική δύναται να αποτυπωθεί σε όλες τις βαθμίδες, σε όλες τις τάξεις, σε όλες τις ηλικίες, σε όλες τις εκπαιδευτικές περιφέρειες, ανά φύλο ή ανά γεωγραφικό διαμέρισμα κ.ο.κ. Κοινός τόπος κάθε εγχειρήματος αποτύπωσης ωστόσο είναι αναγκαίο να αποτελεί η διαμόρφωση εκείνων των πολιτικών και πρακτικών που θα ενδιαφέρονται για την ποιότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία ενισχύοντας το συνεκτικό ιστό των εκπαιδευτικών πρακτικών με στρατηγικό σκοπό, όχι μόνο τη συγκράτηση, αλλά την ανάπτυξη και την ενδυνάμωση του μαθητικού πληθυσμού.

Αναμφίβολα, μια γενικά αποδεκτή εννοιολογική προσέγγιση της διαρροής από την εκπαίδευση, σύμφωνα και με το πλαίσιο των ορισμών στο πεδίο της Ε.Ε θα μπορούσε να είναι: «η εγκατάλειψη μιας οποιασδήποτε βαθμίδας εκπαίδευσης, στην οποία έχει εισέλθει ο μαθητής πριν την ολοκλήρωσή της» ή «η εγκατάλειψη του σχολείου πριν από τη συμπλήρωση της «υποχρεωτικής» σχολικής βαθμίδας». ⁶

⁴ δεξ ενδεικτικά <http://uis.unesco.org/en/news/how-do-we-count-number-children-not-learning-read-our-methodology-paper> ή αντίστοιχα <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/ip47-counting-number-children-not-learning-methodology-2017-en.pdf>, τελευταία πρόσβαση, 27/5/2018

⁵ βλ. σχετικά International Standard Classification of Education ISCED (2011), ISBN 978-92-9189-123-8 Ref: UIS/2012/INS/10/REV στο <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>, τελευταία πρόσβαση, 27/5/2018

⁶ για μια ποια αυτούσια αναφορά στους ορισμούς αυτούς δεξ ενδεικτικά τη θεώρηση του Cedefop (2008) Terminology of European education and training policy :“*Withdrawal from an education or training programme before its completion*” p.p.68, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2008 ή την προσέγγιση της European Commission (2010) στο European Adult Learning Glossary, Level 2 «*Temporary or permanent withdrawal from an education or training program before its completion*» στο http://www.pedz.uni-mannheim.de/daten/edz-b/gdbk/10/adultglossary2_en.pdf ή όπου αναφέρεται: «*The percentage of the population aged 18-24 with only lower secondary education or less and no longer in education or training (Note: This is a pragmatic definition for EU benchmark purposes; a full dictionary definition would not specify this age-range and a more general definition would be: Those who left school without completing secondary education, or experienced a lack of success at the end of upper secondary school, that is, left without qualifications.*» (Eurostat/Labour Force» Survey) στο http://www.pedz.uni-mannheim.de/daten/edz-b/gdbk/10/adultglossary2_en.pdf όπως επίσης δεξ και το Eurostat http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Glossary:Early_leaver_from_education_and_training.

Ωστόσο, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, επειδή οι κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές συνθήκες έχουν αλλάξει, κι αυτό λόγω της παγκοσμιοποίησης των πολιτικών που διαπερνούν τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα, οι περίοδοι εκπαίδευσης και κατάρτισης έχουν επιμηκυνθεί αισθητά με συνέπεια το διακύβευμα της διαβίου μάθησης να αποτελεί μια εξαιρετικά ανοικτή πρόκληση για κάθε κοινωνία, αλλά και για κάθε υποκείμενο. Υπό την έννοια αυτή, ακόμα και αν μια κοινωνία θεωρεί την υποχρεωτική εκπαίδευση ως το μορφωτικό *minimum*, η ευρύτερη κοινωνική πραγματικότητα απαιτεί πολύ περισσότερα με συνέπεια η έννοια της διαρροής να μην περιορίζεται στο στενό τυπικό γράμμα του νόμου το οποίο προβλέπει την υποχρεωτική εκπαίδευση (Γυμνάσιο).

Κατά συνέπεια, ο όρος “*Early school leaving from Education & Training*” εμφανίζεται να καλύπτει μεγαλύτερο μέρος του προβλήματος και να αντανακλά με περισσότερη ακρίβεια την πραγματική του διάσταση εκφράζοντας τη δυναμική μιας κοινωνικής παθολογίας, η οποία ξεπερνά κατά πολύ τα στενά όρια του τυπικού και παραδοσιακού πλαισίου εκπαίδευσης. Στην προέκταση αυτού του ορισμού, έρχεται τώρα να προστεθεί και ο ευρύτερος ορισμός των Neets⁷ οι οποίοι είτε αναφέρονται στην ηλικία (16-24), είτε στην ηλικία (15-29), με στόχο να καλυφθεί το συνολικότερο εύρος του προβλήματος το οποίο αρχίζει από την εκπαίδευση, περνά στην κατάρτιση και καταλήγει στην απασχόληση. Στην ουσία, ο όρος Neets (*Young people Not in Education, Employment and Training*) υποδηλώνει τη διεύρυνση του εκπαιδευτικού και κοινωνικού αποκλεισμού σε μια προσπάθεια να αποτυπωθεί το εύρος και το βάθος του προβλήματος σε μια εποχή που η μη συμμετοχή σε ζωτικές θεσμικές περιοχές, όπως είναι η εκπαίδευση, η κατάρτιση και η απασχόληση συνιστούν βασική αιτία περιθωριοποίησης και κοινωνικού αποκλεισμού.

Εν κατακλείδι, σε μια προσπάθεια να διαμορφώσουμε έναν «οδικό χάρτη» αναφορικά προς το φαινόμενο της διαρροής, θα μπορούσαμε να εντοπίσουμε τρεις

⁷ βλ. σχετικά Eurofund, (2015) Young people and 'NEETS' στο <https://www.eurofound.europa.eu/young-people-and-neets-1>, τελευταία ανάκτηση 27/5/2018

βασικές εννοιολογικές περιοχές, σύμφωνα με τις οποίες χαρτογραφείται το πεδίο.

Συγκεκριμένα έχουμε:

- την παραδοσιακή «μαθητική διαρροή» από τη σχολική υποχρεωτική εκπαίδευση, η οποία αναφέρεται στο «ελάχιστο εγγυημένο» εκπαιδευτικό επίπεδο όπου ένα εκπαιδευτικό σύστημα θέτει. Στην ουσία, η διαρροή αυτή αφορά τη διακοπή φοίτησης στο πλαίσιο της βαθμίδας και ενδεχομένως να μην έχει μόνιμο χαρακτήρα αφού (θεωρητικά) ο μαθητής/τρια μπορεί να επανέλθει σε μια μελλοντική φάση της κοινωνικής του διαδρομής. Η εν λόγω προσέγγιση προσιδιάζει περισσότερο στην περίοδο όπου το πεδίο της τυπικής εκπαίδευσης αποτελεί την επικρατέστερη παραδοσιακή διαδρομή για το σύνολο των πολιτών με συνέπεια η έμφαση να δίνεται στην κλασική κατεύθυνση: «προσχολική εκπαίδευση - πανεπιστήμιο» χωρίς να υπολογίζονται άλλες εναλλακτικές διαδρομές μάθησης σε πεδία, όπως είναι η μη τυπική εκπαίδευση κ.ά.
- την πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου η οποία περιλαμβάνει άτομα ηλικίας 18-24 ετών και αναφέρεται σε αυτούς που έχουν εγκαταλείψει πρόωρα τις δομές εκπαίδευσης οι οποίες προφανώς αναφέρονται και σε επίπεδα υψηλότερα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.
- την πρόωρη εγκατάλειψη της εκπαίδευσης και της κατάρτισης η οποία περιλαμβάνει άτομα ηλικίας 16-29 και αναφέρεται στους Neets, οι οποίοι βρίσκονται εκτός βασικών θεσμικών περιοχών και καλύπτουν στην ουσία ευρύτερα πεδία πέραν της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (κατώτερης δευτεροβάθμιας), αλλά και πεδία της ανώτερης δευτεροβάθμιας, της αρχικής και συνεχιζόμενης κατάρτισης, της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και της συνολικότερης σφαίρας της απασχόλησης. Στην περίπτωση του ορισμού αυτού, είναι σαφέστατη η επιχειρούμενη διεύρυνση αφού ο σκοπός είναι συμπεριληφθούν και άλλες εναλλακτικές μορφές μάθησης, οι οποίες περιλαμβάνουν και μορφές μη τυπικής εκπαίδευσης, όπως είναι η αρχική ή η συνεχιζόμενη κατάρτιση.

Είναι ευνόητο, πως και οι τρεις αυτές εννοιολογικές περιοχές αλληλεπικαλύπτονται και ενέχουν κοινά σημεία τα οποία δύνανται να αξιοποιούνται ανάλογα με τα χαρακτηριστικά, αλλά και τις προτεραιότητες που θέτουμε στο πλαίσιο των υπό διερεύνηση πληθυσμών - στόχων. Από την ανάλυση που προηγήθηκε και με βάση την πολυπαραγοντικότητα του φαινομένου, είναι ευνόητο πως δεν είναι εύκολο να υπάρξει ένας και απόλυτα μοναδικός ορισμός που να περιλαμβάνει με ακρίβεια όλες τις περιπτώσεις διαρροής από ένα πολυσχιδές, πολυτυπικό και πολυτροπικό σύστημα εκπαίδευσης και κατάρτισης το οποίο μετεξελίσσεται με ταχείς και ιδιαίτερα σύνθετους ρυθμούς στην εποχή της παγκοσμιοποίησης. Επιπροσθέτως, σε μια εποχή που η αγορά εργασίας μετασχηματίζεται με ιλιγγιώδεις ρυθμούς, που οι δομές προσόντων μετεξελίσσονται ραγδαία, που η κινητικότητα του κεφαλαίου και και του εργατικού δυναμικού διαμορφώνουν νέες ισορροπίες, οι παραδοσιακοί «εκπαιδευτικοί όροι αναφοράς» αναθεωρούνται με συνέπεια ο εκπαιδευτικός πήχης να μεταβάλλεται διαρκώς.

Αναπόφευκτα, λοιπόν, η διαμόρφωση αλλά και το περίγραμμα ενός ενιαίου εννοιολογικού χάρτη αποτελεί αναγκαίο προαπαιτούμενο προκειμένου να διαμορφώσουμε μια ουσιαστική εργαλειοθήκη ανάλυσης, ερμηνείας και κατανόησης ενός σύνθετου και ιδιαίτερα επιδραστικού φαινομένου το οποίο οφείλουμε να αντιμετωπίζουμε σε όλες του τις εκφάνσεις, τις όψεις και τις εκδοχές. Χωρίς αμφιβολία, η ετερογένεια, η πολυμορφία, η πολυτυπικότητα των συστημάτων εκπαίδευσης, κατάρτισης και απασχόλησης μετατρέπουν το πεδίο σε μια αινιγματική πραγματικότητα, όπου εκδοχές, όπως η τυπική εκπαίδευση, η μη τυπική εκπαίδευση αλλά και η άτυπη μάθηση αλληλοενσωματώνονται η μία εντός της άλλης διαμορφώνοντας δυναμικά μίγματα εκπαιδευτικού, επαγγελματικού αλλά και κοινωνικού προσανατολισμού.

Ωστόσο, είναι ιδιαίτερα αναγκαίο να επισημάνουμε πως για τις ανάγκες της εν λόγω έρευνας σε βαθμίδες, όπως το Δημοτικό, το Γυμνάσιο αλλά και τα ΕΠΑΛ, η έμφαση θα δοθεί στη διαρροή των μαθητών από το σχολείο μετά την επίσημη εγγραφή τους σε αυτό. Επειδή ένα παιδί λαμβάνει την ιδιότητα του μαθητή από τη στιγμή που εγγράφεται στο σχολείο από την ηλικία των 5 ετών και άνω (νόμιμη ηλικία

έναρξης) θεωρητικά οφείλει να κατέχει την ιδιότητα αυτή σε όλη τη διάρκεια της πορείας του στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Επομένως, με βάση το σκεπτικό αυτό, ως μαθητική διαρροή καλείται η απομάκρυνσή του (προσωρινή μη μόνιμη) από το εκπαιδευτικό σύστημα (Α/θμια και Β/θμια Εκπαίδευση), σε μία δεδομένη στιγμή μετά την εγγραφή του. Εναλλακτικά στη βιβλιογραφία ο όρος χρησιμοποιείται και ως «σχολική διαρροή» υποδηλώνοντας την αδικαιολόγητη απομάκρυνση από τον προστατευτικό θώκο της βασικής σχολικής υποχρεωτικής εκπαίδευσης, η οποία αρχίζει από το Δημοτικό και εκτείνεται ως τον κύκλο της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ωστόσο είναι ιδιαίτερα σημαντικό να αναφέρουμε πως στο χώρο της Ευρωπαϊκής Ένωσης το μεγαλύτερο μέρος των κρατών – μελών, έχει υιοθετήσει τον ορισμό της Eurostat ο οποίος ανάλογα με το τι θεωρεί μια χώρα ως ελάχιστο/βασικό/υποχρεωτικό επίπεδο εκπαίδευσης, καθορίζεται «το μέτρο» γύρω από τι λογίζεται ως διαρροή. Έτσι, για τις περισσότερες κοινοτικές χώρες «η βάση» μέτρησης της διαρροής είναι η ολοκλήρωση του κατώτερου κύκλου της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED2), (το απολυτήριο Γυμνασίου στην περίπτωση της Ελλάδας) για τους νέους οι οποίοι βρίσκονται σε ηλικία 18-24 και δε βρίσκονται εντός δομής εκπαίδευσης ή κατάρτισης ή δεν έχουν συμμετάσχει σε αντίστοιχες δομές τέσσερις βδομάδες πριν από την ημέρα συλλογής των στοιχείων της Έρευνας του Εργατικού Δυναμικού (Labor Force Survey)⁸. Ωστόσο το κριτήριο για τη μέτρηση της διαρροής σε άλλες χώρες διαφέρει και κινείται σε εντελώς διαφορετικό ηλικιακό ή εκπαιδευτικό πλαίσιο.⁹

Είναι σαφές πως το φαινόμενο της διαρροής πέρα από τις εκπαιδευτικές ή άλλες ηλικιακές συντεταγμένες που καθορίζουν τη μέτρησή του είναι ένα πολυπαραγοντικό φαινόμενο, το οποίο εδράζεται τόσο σε ενδογενείς όσο και σε

⁸ βλ. σχετικά στο http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&rcode=t2020_40&plugin=1 όπου συγκεκριμένα αναφέρεται: « The indicator is defined as the percentage of the population aged 18-24 with at most lower secondary education and who were not in further education or training during the last four weeks preceding the survey. Lower secondary education refers to ISCED (International Standard Classification of Education) 2011 level 0-2 for data from 2014 onwards and to ISCED 1997 level 0-3C short for data up to 2013. The indicator is based on the EU Labour Force Survey». http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&rcode=t2020_40&plugin=1

⁹ δες σχετικά Ι.Ε.Π (2015) «Στρατηγικό Πλαίσιο Πολιτικής για τη Μείωση της Πρόωρης Εγκατάλειψης του Σχολείου (ΠΕΣ) στην Ελλάδα στο πλαίσιο του ΕΠ «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού – Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση 2014-2020», σελ.11

εξωγενείς παράγοντες αναφορικά προς το εκπαιδευτικό σύστημα και το σχολικό περιβάλλον. Στη δική μας συλλογιστική είναι σημαντικό να μην περιοριστούμε σε μια μονομερώς «σχολιοκεντρική» ερμηνευτική προσέγγιση της διαρροής, αλλά και σε μία ευρύτερη πολυπρισματική και ολιστική προσέγγιση που να εισχωρεί στο βάθος και τη ρίζα της ανατομίας του φαινομένου. Στοιχεία, όπως: το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των μαθητών, η εθνική και πολιτισμική καταγωγή, το οικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας, η συγκρότηση του οικογενειακού περιβάλλοντος, η προσωπικότητα του μαθητή, η εκπαιδευτική σταδιοδρομία των μεγαλύτερων αδερφιών, το περιβάλλον του σχολείου, η γειτονιά μέσα στην οποία αυτό είναι ενταγμένο κ.ο.κ αποτελούν παράγοντες που με τον έναν ή τον άλλον τρόπο εμπλέκονται στην πρόκληση του φαινομένου της διαρροής δίνοντάς μας την εικόνα ενός εκπαιδευτικού φαινομένου με κοινωνικές, οικονομικές, πολιτισμικές αλλά και ψυχολογικές προεκτάσεις οι οποίες είναι αναγκαίο να προσμετρηθούν στο πεδίο της ανάλυσης και της ερμηνείας.

Σε μια προσπάθεια να ταξινομήσουμε τους βασικούς παράγοντες (Dale, 2010:26) στους οποίους εδράζονται οι βασικές αιτίες πρόκλησης του φαινομένου θα μπορούσαμε να εστιάσουμε σε παράγοντες που συνδέονται:

α) με το προφίλ και τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών

Η εστίαση στους παράγοντες αυτούς εδράζεται σε ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών τα οποία συγκροτούνται στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής τους διαδρομής, στο ιδιαίτερο προφίλ τους, στα ιδιαίτερα στοιχεία της ατομικής εκπαιδευτικής τους σταδιοδρομίας, καθώς και στα επιμέρους χαρακτηριστικά που συγκροτούν την προσωπικότητά τους. Πρόκειται για προσέγγιση βασίζεται σε μία περισσότερο ατομοκεντρική προσέγγιση, επιχειρώντας να σκιαγραφήσει το *portfolio* που ο κάθε μαθητής έχει αποκτήσει, εστιάζοντας στις γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που έχει αποκτήσει, στις επιδόσεις του, στις μαθησιακές του εμπειρίες είτε μέσα στο σχολείο, είτε από μη τυπικές ή άτυπες μορφές μάθησης, τις υποκειμενικές του «ματαιώσεις», τις προσωπικές του «ήττες», τα εσωτερικά του βιώματα κ.ο.κ.

β) με το οικογενειακό περιβάλλον

Η εστίαση στο επίπεδο αυτό δομείται πάνω σε στοιχεία τα οποία διαμορφώνουν την εικόνα του οικογενειακού περιβάλλοντος και σχετίζονται με στοιχεία που καθορίζουν την κοινωνικοοικονομική στάθμη της οικογένειας, την εθνική και πολιτισμική της καταγωγή, τις επιδόσεις και το εκπαιδευτικό επίπεδο των μεγαλύτερων αδελφών, την οικογενειακή επαγγελματική και κοινωνική κινητικότητα, τις εκπαιδευτικές προσδοκίες των γονέων, στο πολιτισμικό επίπεδο του οικογενειακού περιβάλλοντος, το επίπεδο των κοινωνικών του συναναστροφών, το συσχετισμό των παραμέτρων που διαμορφώνουν το ύψος και το περιεχόμενο των κοινωνικών συναναστροφών. Τα στοιχεία αυτά διαμορφώνουν ένα κρίσιμο υπόβαθρο, άλλοτε ισχυρό κι άλλοτε σαθρό, πάνω στο οποίο αναπτύσσεται η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προφίλ ενός μαθητή.

γ) με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον

Οι παράγοντες που σχετίζονται με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον αφορούν κατά κανόνα την περιρρέουσα ατμόσφαιρα μέσα στην οποία εντάσσεται η οικογένεια και αφορά σε στοιχεία τα οποία περιλαμβάνουν τον κοινωνικό της περίγυρο, το μορφωτικό προφίλ των φίλων της οικογένειας, την επαγγελματική τους κατάσταση, την οικονομική τους υποδομή, τη θέση και το γόητρο στο πλαίσιο της κοινωνικής πυραμίδας, τη θέση και το ρόλο τους στην επαγγελματική και κοινωνική ιεραρχία, την ταξική τους προέλευση. Επιπροσθέτως, το κοινωνικό περιβάλλον αφορά και σε παράγοντες άλλους που συνδέονται με το ευρύτερο αστικό, ημι-αστικό, αγροτικό κ.α οικιστικό περιβάλλον το οποίο επηρεάζει με το δικό του τρόπο την ένταξη της οικογένειας μέσα σε ένα ευρύτερο γεωγραφικό και περιφερειακό πλαίσιο. Τα στοιχεία αυτά αναμφίβολα συμβάλλουν άλλοτε συνειδητά και άλλοτε ασύνειδα στον τρόπο με τον οποίο καθορίζεται η εκπαιδευτική διαδρομή των κοινωνικών υποκειμένων.

δ) με το σχολικό περιβάλλον

Οι παράγοντες αυτοί σχετίζονται με το εσωτερικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας και αφορούν σε στοιχεία, όπως είναι οι χαμηλές επιδόσεις, οι πρακτικές αξιολόγησης, οι ευρύτερες παιδαγωγικές πρακτικές που ακολουθούνται, τα πειθαρχικά προβλήματα και τα ζητήματα συμπεριφοράς απέναντι στους κανόνες, οι σχέσεις με τους διδάσκοντες και τους συμμαθητές, οι διαδικασίες «στιγματοποίησης» των μαθητών ως προβληματικών περιπτώσεων, η ύπαρξη bullying και η «θυματοποίηση» των ανυπεράσπιστων, οι κυρίαρχες εκπαιδευτικές πρακτικές (αξιολόγηση, πειθαρχία, σχολικός έλεγχος κ.ά.), ο ρόλος των εκπαιδευτικών και ειδικότερα ο ρόλος του συλλόγου διδασκόντων, ο ρόλος του συλλόγου γονέων, το μαθησιακό περιβάλλον κ.ά. Τα στοιχεία αυτά λειτουργούν με καθοριστικό τρόπο γύρω από το αν ένα σχολικό περιβάλλον καθίσταται «φιλικό», λιγότερο «φιλικό», «απρόσιτο», «αδιάφορο» ή ακόμα και «εχθρικό» στις συνειδήσεις των μαθητών και κατά πόσο αυτό ενθαρρύνει τη συμμετοχή και το ενδιαφέρον ή τις φυγόκεντρες τάσεις και την απομάκρυνση.

Ωστόσο, είναι αναγκαίο να επισημανθεί πως παρά την εν λόγω σχηματική ταξινόμηση, σε καμία περίπτωση δεν θα μπορούσαμε να δεχτούμε τη λειτουργία των παραγόντων αυτών με τρόπο μονοσήμαντο και στατικό. Αντίθετα, οι παράγοντες αυτοί είναι αναγκαίο να ιδωθούν μέσα στη διαλεκτική τους ενότητα και το κυριότερο να «διαβαστούν» μέσα από την αξιοποίηση των αντιφάσεων αλλά και των συγκρούσεων που ενέχουν (Ross, & Leathwood, 2013). Είναι σαφές πως τόσο η αλληλόδραση όσο και η διαλεκτική σύνθεση αποτελούν το κλειδί στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο λειτουργεί η αλληλουχία ετερόκλητων παραγόντων. Για παράδειγμα, είναι περισσότερο από βέβαιο πως δεν μπορείς να απομονώσεις τους υποκειμενικούς παράγοντες από το οικογενειακό περιβάλλον το οποίο ευρύτερα εντάσσεται σε ένα μεγαλύτερο κοινωνικό ή το ότι δεν μπορείς να εξετάσεις το σχολικό περιβάλλον αποκομμένο από το ευρύτερο γεωγραφικό ή περιφερειακό πλαίσιο μέσα στο οποίο εντάσσεται κ.ο.κ.

Εν κατακλείδι, το ζήτημα της αλληλόδρασης των παραγόντων λειτουργεί με τρόπο που δεν μπορεί να προσδιοριστεί μονομερώς με ποσοτικά και μετρήσιμα κριτήρια. Αντίθετα, οφείλουμε να δούμε τη αλληλεπίδραση των παραγόντων αυτών

εντός της ολότητας που τους περιβάλλει σε μια προσπάθεια να σκιαγραφήσουμε πιθανές κατευθύνσεις, τάσεις αιτιάσεις κ.λπ που ερμηνεύουν και εξηγούν το φαινόμενο της μαθητικής διαρροής (Ross & Leathwood, 2013). Υπό την έννοια αυτή, οι μαθητές που πλήττονται περισσότερο ή είναι πιο επιρρεπείς στο να εκδηλώσουν συμπεριφορά διαρροής σε όλο το εύρος της διεθνούς βιβλιογραφίας εμφανίζουν ένα κοινό παρανομαστή χαρακτηριστικών, γεγονός που οδηγεί από μόνο του στην ομαδοποίηση ορισμένων παραγόντων. Συγκεκριμένα, στοιχεία, όπως οι ψυχοσυναισθηματικές ιδιαιτερότητες, οι διανοητικές δυσκολίες, η συναισθηματική, σεξουαλική κ.ά. κακοποίηση, η γονεϊκή παραμέληση, τα περιστατικά ενδοοικογενειακής βίας, η οικογενειακή αστάθεια κ.ά., συγκροτούν ένα εξαιρετικά δυσμενές πλαίσιο πάνω στο οποίο δύσκολα μπορεί ένα παιδί να ισορροπήσει και να αναπτυχθεί εκπαιδευτικά. (Lamote, κ.ά 2013). Παράλληλα, στοιχεία όπως η σχολική αποτυχία μέσω των χαμηλών επιδόσεων, η βαθιά εσωτερίκευση της εικόνας του «κακού» και του «αποτυχημένου» μαθητή, η αδυναμία να ιδωθεί το πρόβλημα όχι ως κοινωνικό αλλά ως αμιγώς προσωπικό, ενισχύουν σθεναρά την εδραίωση μιας αρνητικής «αυτό-εικόνας» που συνοδεύεται από χαμηλό βαθμό «αυτό-εκτίμησης» και εξαιρετικά χαμηλή αυτό-πεποίθηση.

Την ίδια στιγμή, το φαινόμενο της διαρροής μπορεί να ενισχύεται από μια επιπόλαιη αντιμετώπιση που καθιστά τα παιδιά «ευάλωτα» απέναντι σε αποφάσεις που τα προωθούν βίαια, είτε στην αγορά εργασίας, χωρίς ωστόσο να διαθέτουν επαρκή προσόντα, είτε σε πρακτικές κοινωνικής παραβατικότητας μέσα από το πρόσχημα μιας «ελευθεριακού τύπου» κουλτούρας του περιθωρίου η οποία συνοδεύεται από χρήση ουσιών, μικροκλοπές, επαιτεία, ακόμα και έκθεση σε κινδύνους trafficking, σεξουαλικής εκμετάλλευσης κ.ο.κ.

Είναι αντιληπτό πως ιδιαίτερα σε περιόδους κρίσης, ο επιδραστικός χαρακτήρας των παραγόντων αυτών, εντείνεται ακόμα περισσότερο, με συνέπεια η διαρροή να μετατρέπεται σε αποκλεισμό από ευκαιρίες στην πρόσβαση σε εκπαιδευτικά αγαθά και υπηρεσίες με συνέπεια να επακολουθεί η εδραίωση του αναπόφευκτου κοινωνικού αποκλεισμού ο οποίος επιφέρει καταστροφικά αποτελέσματα. Ταυτόχρονα, οι μαθητές που προέρχονται από «κοινωνικά ευπαθείς

ομάδες», εμφανίζουν πολύ περισσότερες πιθανότητες εκδήλωσης κοινωνικού αποκλεισμού με συνέπεια την αναπαραγωγή μιας προϋπάρχουσας παθολογίας η οποία εδράζεται σε ταξικές, πολιτισμικές, γεωγραφικές, και περιφερειακές ανισότητες (Rodríguez-Pose & Tselios, 2009) οι οποίες συντηρούνται και αναπαράγονται μέσω των εκπαιδευτικών μηχανισμών. Αντιλαμβανόμαστε ωστόσο πως η διαρροή από την υποχρεωτική εκπαίδευση (πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια) συνιστά μια ιδιαίτερα βάνουση «επιλογή» για ένα μαθητή ή μαθήτρια τη στιγμή που βασική εκπαίδευση αποσκοπεί στην απόκτηση βασικών γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων με στόχο την ολόπλευρη ψυχοδιανοητική ένταξη και κοινωνικοποίηση των ατόμων καθώς και την πληρέστερη αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των αξιών και των στάσεων των κοινωνικών υποκειμένων.

Είναι ευνόητο πως η απώλεια αυτής της δυνατότητας συνιστά επί της ουσίας μια μορφή ενός βίαιου καταναγκασμού με συνέπεια την αποστέρηση ενός βασικού ανθρώπινου δικαιώματος η απουσία του οποίου αποτελεί ευθεία προσβολή στην προσπάθεια χειραφέτησης και αυτό-ολοκλήρωσης του ατόμου. Αναντίρρητα, η μαθητική διαρροή σε παγκόσμια κλίμακα αποτελεί ένα ιδιαίτερα αρνητικό φαινόμενο το οποίο σχετίζεται με τις βαθιές οικονομικοκοινωνικές ανισότητες, την αλληλεπίδραση μεταξύ σχολείου οικογένειας, με τις δομικές ανισότητες των εκπαιδευτικών συστημάτων καθώς και τις ευρύτερες γεωγραφικές και άλλες περιφερειακές ανισότητες και διαφοροποιήσεις που διακρίνουν τις τοπικές κοινωνίες (Rodríguez-Pose, & Tselios, 2009, Lamote, κ.α 2013). Η ύπαρξη όμως του φαινομένου της μαθητικής διαρροής δεν πλήττει μονομερώς την υπόσταση των υποκειμένων και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων. Αποτελεί μια ευθεία απειλή στην ουσία και την ποιότητα του δημοκρατικού πολιτεύματος με αποτέλεσμα την ενίσχυση του φαύλου κύκλου που δημιουργείται ανάμεσα στη φτώχεια, τον αναλφαριθμητισμό, τον εκπαιδευτικό και κοινωνικό αποκλεισμό, την υπανάπτυξη και την κοινωνικο οικονομική στασιμότητα. Υπό την έννοια αυτή (Hodgson, 2007) ένας οποιοσδήποτε διαρρέει από την υποχρεωτική εκπαίδευση ή διαρρέει πρόωρα από ανώτερες μορφές εκπαίδευσης ή κατάρτισης αντιμετωπίζει σημαντικά προβλήματα σε δύο επίπεδα:

α) Η διαρροή από την υποχρεωτική εκπαίδευση σηματοδοτεί την έλλειψη βασικών γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων καθώς και ένα σημαντικό πολιτισμικό έλλειμμα σε ζητήματα κοινωνικοποίησης και ενταξιακών πρακτικών σε ευρύτερα κοινωνικά σύνολα.

β) Η πρόωρη εγκατάλειψη από την εκπαίδευση και την κατάρτιση πολύ περισσότερο αναφέρεται σε βαθμίδες πέραν της υποχρεωτικής, όπου σε κοινωνίες σαν τις δικές μας είναι εξίσου προβληματικό λόγω του ότι το πρόβλημα πέρα από τα βασικά ζητήματα ένταξης, ψυχοδιανοητικής και κοινωνικοποιητικής λειτουργίας προεκτείνονται στο επίπεδο της απασχόλησης και της ένταξης στην αγορά εργασίας.

Ειδικότερα, η εργασία, στις σύγχρονες νεωτερικές κοινωνίες, αποτελεί ένα αναφαίρετο και θεμελιώδες ατομικό και κοινωνικό δικαίωμα που εδραιώθηκε με εργατικούς και πολιτικούς αγώνες, ταξικές και κοινωνικές συγκρούσεις. Ειδικότερα, η θεμελίωση του μεταπολεμικού «κοινωνικού κράτους» διαμόρφωσε μια νέα ισορροπία ανάμεσα στις δυνάμεις του κεφαλαίου και της εργασίας, αναδεικνύοντας την υπεράσπιση του δικαιώματος στην εργασία ως θεμελιακής κατηγορίας ένταξης και κοινωνικής καταξίωσης.

Ταυτόχρονα, οι σύγχρονες καπιταλιστικές κοινωνίες ενίσχυσαν ευθέως τη διασύνδεση των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης με την αγορά εργασίας συμβάλλοντας με τον τρόπο αυτό στον επαναπροσδιορισμό της λειτουργίας του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας, αλλά και των ιεραρχήσεων στον επαγγελματικό τομέα (Spring, 2008). Αναμφίβολα, το αίτημα για περισσότερες δεξιότητες μέσω των συστημάτων εκπαίδευσης, κατάρτισης και διαβίου μάθησης γίνεται συνώνυμο της τάσης για εντονότερη κινητικότητα, αλλά και στέρεα μετάβαση στο πεδίο της απασχόλησης, αφού η ανεργία και ειδικότερα η ανεργία των νέων αποτελεί στις μέρες μας ένα από τα μεγαλύτερα συμπλέγματα που η κάθε κοινωνία οφείλει να διευθετεί μέσα από τη σύνδεση των εκπαιδευτικών της εκροών με τις ανάγκες της παραγωγής αλλά και ευρύτερα της αγοράς εργασίας (Allmendinger, 1989). Υπό την έννοια αυτή, το αίτημα σύνδεσης της εκπαίδευσης με την απασχόληση είναι αναγκαίο να αποτελεί βασικό μέλημα κάθε συνεκτικού εκπαιδευτικού συστήματος τη στιγμή που η ανεργία δεν προσδιορίζεται μονομερώς από τις

οικονομικές συνθήκες που επικρατούν σε μια χώρα ή σε διεθνές επίπεδο. Επιπροσθέτως, η αδυναμία σύνδεσης της εκπαίδευσης με την απασχόληση σχετίζεται ευθέως και με τον τρόπο λειτουργίας των εκπαιδευτικών συστημάτων και ειδικότερα των συστημάτων εκπαίδευσης-κατάρτισης αφού παράγοντες όπως: «κοινωνική ευπάθεια», «προσόντα», «πρόωρη σχολική εγκατάλειψη», «ανεργία» συνιστούν την ακολουθία ενός φαύλου κύκλου που γεννά τον εκπαιδευτικό και κοινωνικό αποκλεισμό δημιουργώντας κρίσιμες κοινωνικές κατηγορίες οι οποίες συγκροτούν το σύγχρονο κοινωνικό περιθώριο (Bhalla & Lapeyre, 1997). Οι παράγοντες αυτοί αναπτύσσονται με τρόπο αρνητικό πλήττοντας περισσότερο και σχεδόν βίαια τις κοινωνικά ευπαθείς ομάδες (ρομά, πρόσφυγες, παλλινოსτούντες, ανέργους, Α.μ.Ε.Α, κ.ά.). Η κοινωνική ευπάθεια σε συνδυασμό με την πρόωρη σχολική εγκατάλειψη και την ανεργία προκαλούν ένα εκρηκτικό κοινωνικό μείγμα, το οποίο ναρκοθετεί την κοινωνική συνοχή, αποδυναμώνει τον κοινωνικό ιστό, εντείνει την κοινωνική αποδιοργάνωση, εντείνει τις κοινωνικές ανισότητες. Πώς όμως το φαινόμενο της πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης συνδέεται με την αύξηση φαινομένων κοινωνικής ευπάθειας και κοινωνικού αποκλεισμού; Είναι κοινός τόπος πως η κοινωνική ευπάθεια, αποτελεί το έκδηλο παράγωγο των κοινωνικών και οικονομικών ανισοτήτων δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για την ενδεχόμενη εκδήλωση ακραίων φαινομένων όπως είναι η αλλοτρίωση, η αντικοινωνικότητα, η φτώχεια, οι εξαρτήσεις, η ανομία, η εσωστρέφεια, η αντικοινωνική συμπεριφορά.

Μαθητική Διαρροή και όψεις της εκπαιδευτικής πολιτικής: ελληνικά δεδομένα και διεθνής εμπειρία

Είναι σαφές πως η εννοιολογική θεώρηση και συσχέτιση του φαινομένου της μαθητικής διαρροής με όλους εκείνους τους παράγοντες που το προκαλούν και το προάγουν, συνδέεται άμεσα με το ευρύτερο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής τόσο σε εθνικό όσο και σε Ευρωπαϊκό επίπεδο. Αναμφίβολα, η μαθητική διαρροή αποτελεί ένα ιδιαίτερα αρνητικό φαινόμενο κοινωνικής παθογένειας, το οποίο υπονομεύει και

πλήττει ευθέως την πορεία εναρμόνισης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος με τους στρατηγικούς στόχους ένταξης της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Αναμφίβολα, το ζήτημα της κοινωνικής ευπάθειας και ευρύτερα το ζήτημα του κοινωνικού αποκλεισμού σε ολόκληρη την Ευρώπη, τοποθετείται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος, αφού αναδεικνύεται σε βασικό και κυρίαρχο ζήτημα στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής. Κι αυτό γιατί θεωρείται εξαιρετικά υψηλής στρατηγικής σημασίας το γεγονός πως ο δρόμος για την ανάπτυξη και την κοινωνική συνοχή περνάει μέσα από τα ισχυρά και δομημένα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, τα οποία όχι μόνο συγκρατούν το μαθητικό πληθυσμό, αλλά ενισχύουν την ένταξη, την ανάπτυξη, αλλά και την αναβάθμιση των προσόντων του.

Είναι απόλυτα σαφές πως οι βασικοί στόχοι της στρατηγικής που διέπει την Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική, εδράζονται στην ανάγκη να αντιμετωπιστεί το ζήτημα της μαθητικής διαρροής, όχι μόνο στη βάση της ποσοτικής μείωσης, αλλά στη δραστική πρόληψη και περιστολή του φαινομένου, με στόχο την ευθυγράμμιση της υπάρχουσας κατάστασης με τον επιθυμητό κοινοτικό στόχο του 10%, για το 2020¹⁰. Αναμφίβολα, λοιπόν, θα μπορούσε να πει κανείς πως στην Ελλάδα της κρίσης, παρόλα τα σημαντικά οικονομικά και δημοσιονομικά προβλήματα που αντιμετώπισε και συνεχίζει να αντιμετωπίζει η χώρα, τα γενικά ποσοστά της μαθητικής διαρροής και γενικότερα ο εθνικός μέσος όρο κυμάνθηκαν σε επίπεδα που μας καθιστούν σχετικά ψύχραιμους, χωρίς αυτό να σημαίνει πως μπορούμε να εφησυχάζουμε ή να πάψουμε να ενδιαφερόμαστε για τις πραγματικές γενεσιουργούς αιτίες του προβλήματος.

Αν επιχειρήσουμε να δούμε επισταμένως και ενδελεχώς το πρόβλημα της σχολικής διαρροής, οφείλουμε να το συνδέσουμε με τη δομή της ευρύτερης διάρθρωσης της ελληνικής κοινωνίας εστιάζοντας ευθέως στη δομή της ελληνικής οικογένειας. Υπό την έννοια αυτή, οφείλουμε να αναγνωρίσουμε το σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει η ελληνική οικογένεια στο ζήτημα της κοινωνικής εμπιστοσύνης και υποστήριξης που απολαμβάνει ο σχολικός θεσμός, γεγονός που αποδεικνύεται από τη

¹⁰European Commission 2010, *Europe 2020: a strategy for smart, sustainable and inclusive growth*, Europe 2020, European Commission, Brussels, viewed 22 Jun 2018, <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:EN:PDF>>.

σημαντική επένδυση που γίνεται από μέρους των γονιών στις σπουδές, την απόκτηση προσόντων, την εκπαιδευτική ανάπτυξη και εν γένει κινητικότητα.

Η πραγματικότητα, ωστόσο, αυτή δεν απορρέει από μια τυχαία έκβαση της κοινωνικής πορείας της ελληνικής κοινωνίας. Αντίθετα, εξηγείται μέσα από τη διαμόρφωση των ιστορικών, πολιτισμικών και οικονομικοκοινωνικών όρων ανάπτυξης της ελληνικής κοινωνίας, καθώς και του ρόλου που συνεχίζει να διαδραματίζει η ελληνική οικογένεια ως πρωτογενής φορέας κοινωνικοποίησης στο ζήτημα της εκπαίδευσης συνολικότερα.

Επιπροσθέτως, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μέσα από τις επίσημες λειτουργίες, τις οποίες επιτελεί τις τελευταίες δεκαετίες και ειδικότερα στο πλαίσιο της ευρύτερης στρατηγικής της Ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, λαμβάνει πρωτοβουλίες και μεριμνά:

- για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους/νέες με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες εισάγοντας και λειτουργώντας θεσμούς αντισταθμιστικής εκπαίδευσης, προκειμένου να στηριχθούν εκπαιδευτικά μαθητές/τριες, οι οποίοι/ες, στη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης, αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες.
- για τη θεσμοθέτηση και λειτουργία ειδικών τύπων σχολείων και εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, όπως τα σχολεία των ΖΕΠ, τα προγράμματα πρόσθετης διδακτικής στήριξης, τα προγράμματα των ολοήμερων νηπιαγωγείων και δημοτικών, οι Δομές Υποστήριξης και Εκπαίδευσης Προσφύγων με στόχο τη διαχείριση και αντιμετώπιση φαινομένων, όπως είναι η μαθητική διαρροή, ο εκπαιδευτικός και ο συνακόλουθος κοινωνικός αποκλεισμός, η ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Πιο συγκεκριμένα, τα τελευταία χρόνια παρέχεται μία συστηματική μέριμνα:

- για μαθητές/τριες του γενικού μαθητικού πληθυσμού
- για τα παιδιά των παλιννοστούντων ή των πολιτών τρίτων χωρών
- για τα παιδιά των προσφύγων
- για μαθητές/τριες με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες,

με στόχο την πληρέστερη και επωφελέστερη εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη στους σχολικούς θεσμούς μέσα από προγράμματα και δράσεις όπως: **α)** οι τάξεις υποδοχής **β)** τα φροντιστηριακά τμήματα, **γ)** τα τμήματα ένταξης μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες, **δ)** οι σχολικές μονάδες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, **ε)** οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, **στ)** οι δομές υποδοχής για την εκπαίδευση των προσφύγων (ΔΥΕΠ) εντός των σχολικών μονάδων της Γενικής Εκπαίδευσης ή τα σχολικά κέντρα αντισταθμιστικής εκπαίδευσης, κυρίως ως προς την Ενισχυτική Διδασκαλία.

Συγκεκριμένα, αναφορικά πάντα προς το ζήτημα της «Αντισταθμιστικής Εκπαίδευσης», το σχετικά πρόσφατο νομοθετικό πλαίσιο¹¹ προβλέπει στρατηγικά «στην επανένταξη των μαθητών/τριών στη διαδικασία μάθησης καθώς και στη βελτίωση της απόδοσής τους, ώστε να ολοκληρώσουν την υποχρεωτική εκπαίδευση, να μειωθεί η μαθητική διαρροή και η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου». Αναμφίβολα, οι στόχοι των πολιτικών και πρακτικών αντισταθμιστικής εκπαίδευσης αναφέρονται ευθέως στην παιδαγωγική και παιδευτική υποστήριξη των κοινωνικά και μαθησιακά ασθενέστερων με σκοπό:

- την αύξηση των ποσοστών πρόσβασης στην ανώτερη βαθμίδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης
- την αύξηση των ποσοστών εισόδου στην τριτοβάθμια
- στην ενίσχυση της παραμονής των ευάλωτων ομάδων εντός των εκπαιδευτικών διαδικασιών.

Στο πλαίσιο των προσπαθειών που επιχειρούνται τα τελευταία χρόνια στο πεδίο της Ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής¹², είναι σημαντικό να αναφερθούμε σε ορισμένες όψεις και διαστάσεις, οι οποίες συνηγορούν ευθέως στη συγκράτηση του μαθητικού πληθυσμού και στην ενθάρρυνσή του όχι μόνο να παραμένει στους σχολικούς θεσμούς, αλλά και να λειτουργεί με τρόπο ενεργητικό. Το κοινωνικό και πολιτικό πρόταγμα γύρω από αυτό που αποκαλούμε «*inclusive education*» (Hegarty,

¹¹ βλ. σχ. Ν. 4368/2016 (άρθρο 26, ΦΕΚ 21 τ. Α'/21-2-2016)

¹² βλ. σχετικά European Commission (EC). (2010). Europe 2020: a strategy for smart, sustainable and inclusive growth. Working paper {COM (2010) 2020}.

1998, Ainscow, 2005) ενσωματώνει μια σειρά από μέτρα, πολιτικές και πρακτικές με σκοπό την ενίσχυση της συμμετοχής και την ενδυνάμωση του δικαιώματος στη μάθηση για όλους τους μαθητές/τριες ανεξαιρέτως εθνικής, κοινωνικής, πολιτισμικής προέλευσης κ.ο.κ.

Εν κατακλείδι, σημαντικές κρίνονται οι πρωτοβουλίες που αναλαμβάνονται στο επίπεδο αναβάθμισης της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και ειδικότερα με την προώθηση της Μαθητείας στα ΕΠΑΛ της χώρας, σε μια προσπάθεια να καταστεί ελκυστικός ο χώρος της επαγγελματικής εκπαίδευσης (ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση), με στόχο την στέρεα και επωφελή πρόσβαση στην αγορά εργασίας και τον επαγγελματικό στίβο. Οι πρωτοβουλίες αυτές εντάσσονται σε μια γενικότερη δέσμη μέτρων για τη συγκράτηση του μαθητικού πληθυσμού και την προώθησή του στη σφαίρα της απασχόλησης μέσα από τις δομές του σχολείου σε ένα χώρο που παραδοσιακά εμφανίζει υψηλά ποσοστά διαρροής και πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης.

Άλλες σημαντικές πρωτοβουλίες αναφέρονται στο ζήτημα αναβάθμισης του τομέα *Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης*, με στόχο την άρση των εμποδίων στη μάθηση, τη δραστική αντιμετώπιση των κοινωνικών διακρίσεων, την περιστολή του εκπαιδευτικού και κοινωνικού αποκλεισμού σε μια προσπάθεια να μειωθεί και εν τέλει να εξαλειφθεί οριστικά το φαινόμενο της σχολικής διαρροής/της πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης.

Αναμφίβολα, οι πρωτοβουλίες αυτές δεν είναι ασύνδετες και αποκομμένες από το ευρύτερο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής¹³ το οποίο διαμορφώνεται και αναπτύσσεται εντός του επιχειρησιακού πλαισίου ανάπτυξης (*Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση ΕΣΠΑ – (2014-2020)*) σύμφωνα με το οποίο, ο στόχος για την Ελλάδα αναφορικά προς την πρόωρη σχολική εγκατάλειψη προβλέπεται στο 9.7%.

¹³ βλ. σχετικά European Commission (EC). (2010). Europe 2020: a strategy for smart, sustainable and inclusive growth. *Working paper {COM (2010) 2020}*.

Μαθητική διαρροή και σύνδεση με άλλες σχετικές έννοιες και κατηγορίες όπως οι Neets (Not in Education, Employment or Training)

Όπως ήδη αναφέρθηκε, η εννοιολογική οριοθέτηση του όρου της μαθητικής διαρροής επιβάλλεται να συνδεθεί με ευρύτερους όρους και θεωρητικά πεδία, με στόχο τόσο την πληρέστερη και ορθότερη ερμηνευτική διερεύνηση του εν λόγω όρου όσο και την αποτελεσματικότερη αντιμετώπισή του. Αναμφίβολα, λοιπόν, τόσο οι όροι «*Μαθητική διαρροή*», «*σχολική διαρροή*», «*πρώωρη εγκατάλειψη του σχολείου*», «*πρώωρη εγκατάλειψη της εκπαίδευσης και της κατάρτισης*», «*διακοπτόμενη μάθηση*» οδηγούν σε ένα ακόμα πιο ευρύ εννοιολογικό πεδίο που περιλαμβάνει τους «*Νέους Εκτός Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Απασχόλησης Neets*» (Young People **Not in Education, Employment or Training**) σε μια προσπάθεια να λειτουργήσει ο ορισμός αυτός ως μια «εννοιολογική ομπρέλα» που καλύπτει με επάρκεια σύγχρονες μορφές εκπαιδευτικού και κοινωνικού αποκλεισμού και ταυτόχρονα να περιγράψει τη διεύρυνση του προβλήματος της διαρροής πέρα από το τυπικό παραδοσιακό πλαίσιο της τυπικής (σχολικής) εκπαίδευσης.

Το πιο σημαντικό όμως, πέρα από την ακτινογράφιση του πεδίου και την ερμηνευτική του ανάλυση, είναι οι τρόποι αντιμετώπισης και περιστολής του προβλήματος, πρακτική που κρίνεται απαραίτητη προκειμένου να αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά. Ας δούμε, όμως, αναλυτικότερα σε τι συνίσταται η ιδιομορφία των Neets¹⁴ (Eurofound, 2016), καθώς και ο συσχετισμός τους με το φαινόμενο της πρώωρης εγκατάλειψης της εκπαίδευσης και της κατάρτισης. Στο σημείο αυτό, είναι κρίσιμο να διευκρινίσουμε πως οι Neets δεν είναι κατά κανόνα αυτοί που δεν διαθέτουν εν γένει εκπαίδευση, κατάρτιση ή απασχόληση. Είναι στην ουσία όσοι βρίσκονται εκτός αυτών των τριών «βασικών περιοχών», είτε γιατί δεν μπόρεσαν ποτέ να εισέλθουν, είτε γιατί διέκοψαν αδικαιολόγητα, είτε γιατί έχουν ολοκληρώσει έναν κύκλο και βρίσκονται σε φάση αναμονής μη έχοντας τη δυνατότητα της ένταξης σε αυτούς. Επί της ουσίας, το

¹⁴ Eurofound, 2016, *Exploring the diversity of NEETs*, βλ. σχ. https://www.eurofound.europa.eu/sites/default/files/ef_publication/field_ef_document/ef1602en.pdf, σελ. 28 -33

πρόβλημα των Neets συγκροτεί ένα ιδιαίτερα ανησυχητικό και παθογενές πρόβλημα σε όλη την Ευρώπη, αφού ουσιαστικά αφορά μια κοινωνικά ευάλωτη κατηγορία νέων ηλικίας (16-29) οι οποίοι δεν εντάσσονται σε κάποια επίσημη θεσμική στατιστική σε σχέση με την εκπαίδευση, την κατάρτιση ή την απασχόληση. Στο σημείο αυτό αξίζει να επισημάνουμε πως ο όρος αρχικά αφορούσε τους Νέους ηλικίας (16-24), έπειτα (16-29), ενώ σήμερα στη διεθνή βιβλιογραφία κάνουμε λόγο για μια ακόμα μεγαλύτερη ηλικιακή διεύρυνση που περιλαμβάνει νέους (16-32) (Παπαδάκης 2013:49). Είναι σαφές, λοιπόν, πως μέσα από την πύκνωση του φαινομένου αυτού αναπτύσσεται μια νέα μορφή κοινωνικής παθογένειας η οποία αφορά σε μια κρίσιμη ηλικιακή ομάδα νέων ανθρώπων, η οποία, εκτός του ότι παροπλίζεται σε προσωπικό επίπεδο στην πιο ουσιαστική και παραγωγική περίοδο της κοινωνικής της διαδρομής, περιθωριοποιείται από βασικές και κοινωνικά ζωτικές λειτουργίες όπως αυτές της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και της απασχόλησης.¹⁵

Ωστόσο, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως η αδυναμία διαμόρφωσης ενός ενιαίου και συμπαγούς ορισμού δημιουργεί την εικόνα μιας συγκεχυμένης πραγματικότητας, η οποία δεν διευκολύνει τη ποσοτική αποτύπωση του φαινομένου. Χαρακτηριστικά αναφέρεται πως: «για παράδειγμα, στην Ιαπωνία το ηλικιακό τους όριο φτάνει έως και το 34ο έτος και διαχωρίζονται σε NEETs και freeters. Ο πρώτος όρος αφορά σε νέους ηλικίας 15- 34, οι οποίοι «δεν περιλαμβάνονται στο εργατικό δυναμικό, δεν παρακολουθούν σχολείο και δεν ασχολούνται με οικιακά» (OECD 2008α όπ. αναφ. στο Eurofound 2012: 20). Ο δεύτερος όρος προέκυψε από ένα συνδυασμό των λέξεων freelance: ανεξάρτητος και (der) Arbeiter: εργάτης/ εργαζόμενος (ουσιαστικό του γερμανικού λεξιλογίου) (βλ. Inui, 2009: 176). Οι freeters είναι νέοι και νέες ηλικίας από 15 έως 34 ετών που δεν συμμετέχουν στην εκπαίδευση (για τις γυναίκες αφορά στις άγαμες) και κατανέμονται σε τρεις κατηγορίες: «α) στους νέους που εργάζονται με μερική απασχόληση ή σε προσωρινές θέσεις εργασίας, β) στα άνεργα άτομα που αναζητούν προσωρινή απασχόληση ή θέση μερικής εργασίας και γ) στους μη ενεργούς νέους (πέραν όσων ασχολούνται με τα οικιακά) που αναζητούν προσωρινή ή μερική

¹⁵ Eurofound, 2016 ο.π

απασχόληση» (OECD, 2009: 56). Διαφοροποιούνται δηλαδή εννοιολογικά από τους NEETs, ωστόσο ομοιάζουν ειδολογικά. Παρ' όλη όμως την ασυμφωνία για την ύπαρξη ενός επισήμως (παγκοσμίως) αναγνωρισμένου ορισμού για τους NEETs, στην Ευρωπαϊκή Ένωση η χρήση της έννοιας και του δείκτη των NEETs έγκειται στην παρακολούθηση και στη μελέτη των μεταβολών και των ανακατατάξεων που λαμβάνουν χώρα στον εργασιακό τομέα καθώς και στην παρακολούθηση της βιοτικής τροχιάς των νέων αναλύοντας και τις μεταβολές του κοινωνικού τους status (βλ. Eurofound, 2012: 20-21 στο Παπαδάκης, 2013 : 48-49).

Στην προσπάθειά μας να καλύψουμε το εννοιολογικό εύρος που καλύπτει την εν λόγω «κοινωνικά ευπαθή» ομάδα, αξίζει να παραθέσουμε μερικούς ακόμα νεολογισμούς οι οποίοι είναι χαρακτηριστικοί της αναπαράστασης που διαμορφώνεται και χρησιμοποιείται διεθνώς. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιείται ο όρος «*Angry young rebels*» (εξαγριωμένοι νέοι επαναστάτες), «*Quitters*» (ηττοπαθείς), «*Rebels without a cause*», (επαναστάτες χωρίς αιτία), «*Cool dudes*» («άνετοι νάρκισσοι»), *Hedgers* («νέοι που προσπαθούν να κατοχυρώσουν την εξασφάλιση») «*Settlers*» (έποικοι), «*Escapists*» (δραπέτες), «*Strugglers*» (αγωνιστές) (Παπαδάκης, 2013: 49).

Καταλαβαίνουμε λοιπόν οι συγκεκριμένοι όροι επιχειρούν να δείξουν την κοινωνική παθολογία μιας κατηγορίας νέων ανθρώπων με διάφορες διαβαθμίσεις αλλά και αποχρώσεις, κατηγορία η οποία βρίσκεται μεταξύ «φθοράς και αφθαρσίας», σε ένα κοινωνικά γκρίζο «μεταίχμιο» που δεν έχει τίποτα ολοκληρωτικά κερδηθεί, αλλά ενδεχομένως να μην έχουν χαθεί και τα πάντα. Υπό την έννοια αυτή η επισήμανση του φαινομένου, η ορθή ανάγνωσή του, η τεκμηριωμένη και διεπιστημονική ερμηνεία και ανάλυσή του θα συμβάλουν αποφασιστικά στην αντιμετώπισή του τόσο σε επίπεδο πρόληψης όσο και θεραπείας.

Πώς όμως σχετίζονται οι Neets στην ελληνική περίπτωση με το διαχρονικό πρόβλημα της μαθητικής διαρροής και τον σχετικά πρόσφατο εννοιολογικό προσδιορισμό των «*πρόωρα διαρρεόντων από την εκπαίδευση και την κατάρτιση*»; Είναι σαφές πως το πρόβλημα της διαρροής είτε αυτό εμφανίζεται στη βασική εκπαίδευση, είτε σε πιο

προχωρημένες βαθμίδες (ανώτερη δευτεροβάθμια / μεταδευτεροβάθμια / αρχική / συνεχιζόμενη κατάρτιση κ.λ.π) εδράζεται κατά κανόνα σε ένα κοινό έδαφος το οποίο εμπεριέχει «οριζόντια» αίτια και προβληματικούς παράγοντες οι οποίοι το προκαλούν, το συνητρών και το αναπαράγουν. Σύμφωνα και με στοιχεία από την πρώτη έρευνα για τη μέτρηση του φαινομένου των Neets στην Ελλάδα (Παπαδάκης, 2013), σε επίπεδο περιφέρειας εμφανίζεται μια αισθητή ταύτιση των περιοχών που εμφανίζουν προβλήματα διαρροής με εκείνες που εμφανίζουν υψηλά ποσοστά με Neets. Αυτό σημαίνει πως εκεί που εμφανίζονται προβληματικοί δείκτες αναφορικά προς την εκπαίδευση και τα αποτελέσματά της, τόσο το φαινόμενο της διαρροής όσο αυτό των Neets «ευθυγραμμίζονται», γεγονός που υποδηλώνει πως είτε το ένα συνυπάρχει μέσα στο άλλο, είτε το ένα λειτουργεί ενισχυτικά προς την ένταση και τη διόγκωση του άλλου με συνέπεια την ενίσχυση του εκπαιδευτικού και κοινωνικού αποκλεισμού. Το βέβαιο είναι πως ανάμεσα στα δύο αυτά φαινόμενα ενυπάρχει μια «εκλεκτική συγγένεια», η οποία δομείται στην κοινή και οριζόντια παθολογία που διέπει ολόκληρη την κοινωνία, αφού ζητήματα, όπως είναι οι κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες, η φτώχεια, η ανεργία, το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, το ελλιπές πολιτισμικό κεφάλαιο κ.ά. συνηγορούν ευθέως στην εκδήλωση και των δύο φαινομένων.

Εν κατακλείδι, όταν αναφερόμαστε στους Neets είναι αναγκαίο όχι μόνο να συνδέσουμε το εν λόγω φαινόμενο με αυτό της μαθητικής διαρροής, αλλά και να το διερευνήσουμε ως μια νομοτελειακή προέκτασή του με ό,τι αυτό συνεπάγεται για τους νέους 16-29. Κι αυτό γιατί, ειδικότερα στην Ελλάδα που η παρατεταμένη κρίση άλλαξε άρδην τα κοινωνικά δεδομένα, η πρόσβαση σε εκπαιδευτικά αγαθά και υπηρεσίες για τους μη προνομιούχους μετεξελίχθηκε σε μία ακόμα περισσότερο δύσκολη υπόθεση. Η μέση ελληνική οικογένεια, εκτός από το ότι βίωσε τις δημοσιονομικές δυσκολίες στήριξης των δημόσιων σχολείων, λόγω της γενικευμένης οικονομικής κρίσης αντιμετώπισε σημαντικές δυσκολίες στην πρόσβαση σε ιδιωτικές ή άλλες πρόσθετες εκπαιδευτικές υπηρεσίες και φροντιστηριακή στήριξη -με τον τρόπο που συνέβαινε στο παρελθόν- προκειμένου να καλύψει τυχόν ελλείμματα και αντικειμενικές δυσλειτουργίες. Τα στοιχεία άλλωστε σχετικά με τη μείωση των

δαπανών (δημόσιων και ιδιωτικών) για εκπαίδευση αυτό αποδεικνύουν (ΚΑΝΕΠ, 2017:63-85). Ωστόσο, τα δημόσια σχολεία, παρά τις αντικειμενικές δυσκολίες, χάρη στη συλλογική προσπάθεια πολιτείας, εκπαιδευτικών και γονέων, παρέμειναν λειτουργικά και εκπαιδευτικά αξιόπιστα, χωρίς ωστόσο κανείς να γνωρίζει με ακρίβεια το πώς θα διαμορφωθεί το εκπαιδευτικό πεδίο, σε μια διεθνή συγκυρία που τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα αντιμετωπίζουν ολοένα και μεγαλύτερες δημοσιονομικές πιέσεις για περιστολή των δημοσίων δαπανών και μεταφορά του κόστους αυτού στους ιδιωτικούς προϋπολογισμούς.

Στην Ελλάδα της μνημονιακής επιτροπείας και ιδιαίτερα στην πρώτη φάση εφαρμογής των πολιτικών που αυτή επέβαλλε, σημειώθηκε μια ανεπανάληπτη πίεση για συρρίκνωση των δημοσίων δαπανών στο χώρο της εκπαίδευσης. Χωρίς αμφιβολία, οι εκπαιδευτικές ανισότητες εντάθηκαν προκαλώντας μεγαλύτερες πιέσεις στα κοινωνικά ευάλωτα στρώματα και κατά συνέπεια περισσότερο οδυνηρούς αποκλεισμούς. Τα τελευταία χρόνια οι εξελίξεις στον ευρωπαϊκό χώρο αποδεικνύονται ραγδαίες στο πεδίο των πολιτικών για την εκπαίδευση, την κατάρτιση, τα προσόντα και γενικότερα τα εργαλεία και τις πολιτικές ενίσχυσης, ανάπτυξης και κοινωνικής συνοχής. Δυστυχώς, στην ελληνική περίπτωση, παθογένειες χρόνων, με την ένταση της κρίσης συνέβαλαν στη συμβολική και ουσιαστική αποδυνάμωση των δημοσίων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, με συνέπεια την παγίωση εξαιρετικά αρνητικών δεδομένων, καθώς και ένα ευθύ πλήγμα στη συμβολική δύναμη της γνώσης ως πολιτισμικού δεδομένου. Είναι ευνόητο πως η ένταση των τάσεων αυτών συνέβαλε, ώστε μέρος του μαθητικού πληθυσμού να αντιμετωπίζει μεγαλύτερες δυσκολίες στο να συγκρατηθεί εντός του σχολείου, αφού τόσο η πρόσβαση όσο και η (ανοδική) εκπαιδευτική κινητικότητα άρχισαν να αποδεικνύονται μια εξαιρετικά γριφώδης και περισσότερο δαπανηρή επιλογή για την ελληνική οικογένεια. Νομοτελειακά, η όξυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων συνέβαλε, ώστε οι πρόωρες διαρροές μαθητών από την εκπαίδευση και την κατάρτιση να συνδέονται εμφανώς με φαινόμενα, όπως είναι η αύξηση της παιδικής και μαύρης εργασίας, η ένταση της νεανικής παραβατικότητας, η ανελέητη εργασιακή εκμετάλλευση εκείνων των νέων που έχουν χαμηλά προσόντα

(low skilled), ο αποκλεισμός από εκπαιδευτικά αγαθά και υπηρεσίες για παιδιά που ανήκουν σε ευπαθείς ομάδες όπως ρομά, πρόσφυγες, Α.μ.Ε.Α, παιδιά μονογονεϊκών οικογενειών κ.ά. Η πρόσφατη Έκθεση της UNICEF η οποία αποτυπώνει το επίπεδο διαβίωσης και ευημερίας των παιδιών στη χώρα μας, επικαιροποιεί την εικόνα του προβλήματος υπολογίζοντας πως «περίπου μισό εκατομμύριο παιδιά ζουν σε φτωχές οικογένειες» επισημαίνοντας πως «με βάση το όριο φτώχειας του 2007 (έρευνα 2008) το ποσοστό παιδικής φτώχειας από 22,6% το 2008 μειώνεται στο 20,7% το 2009. Στη συνέχεια όμως αυξάνει με δραματικά γρήγορους ρυθμούς και ανέρχεται στο 55,1% το 2014 (στοιχεία της έρευνας του 2015). Αυτό σημαίνει ότι το 2014 το 55,1% των παιδιών της χώρας είχε συνθήκες διαβίωσης αντίστοιχες με αυτές που είχε το 20,7% των παιδιών το 2009» (Unicef, 2017:20). Στην ίδια έκθεση αποτυπώνεται μια εξίσου προβληματική εικόνα με βάση το «δείκτη υλικής αποστέρησης», αφού μέσω του δείκτη αυτού αποτυπώνεται η αδυναμία των νοικοκυριών να ικανοποιήσουν συγκεκριμένες βασικές ανάγκες μέσω της έλλειψης αγαθών και υπηρεσιών τα οποία που θεωρούνται αναγκαία για την ευημερία και το επίπεδο διαβίωσης των ατόμων (πληρωμή πάγιων λογαριασμών, κάλυψη έκτακτων οικονομικών αναγκών, κατάλληλη διατροφή, επαρκής θέρμανση, μία εβδομάδα διακοπές, πρόσβαση σε συγκεκριμένα διαρκή καταναλωτικά αγαθά). Σύμφωνα με την ίδια έκθεση, ένα παιδί βιώνει αποστέρηση αν ζει σε νοικοκυριό που αδυνατεί να ικανοποιήσει τουλάχιστον τρεις από τις εννέα επιλεγμένες βασικές ανάγκες, ενώ σε ακραία αποστέρηση βρίσκονται τα νοικοκυριά που αδυνατούν να ικανοποιήσουν τέσσερις από τις εννέα αυτές ανάγκες. Στην ίδια έκθεση επισημαίνεται πως το «2015 σχεδόν ένα στα δύο παιδιά στην Ελλάδα ζουν σε συνθήκες υλικής αποστέρησης. Με ποσοστό 45% η Ελλάδα, με μεγάλη διαφορά είναι η χώρα όπου τα παιδιά αντιμετωπίζουν την υψηλότερη υλική αποστέρηση μεταξύ των 14 παλαιότερων χωρών - μελών της ΕΕ» (Unicef, 2017:28).

Ωστόσο, το ζήτημα των *Neets* τόσο στην Ευρώπη όσο και στην Ελλάδα, σχετίζεται ευθέως με το ζήτημα της κοινωνικής ευπάθειας, όπως αυτό αποτυπώνεται στη σύγχρονη θεωρητική ανάλυση, αλλά και τις ενεργές πρακτικές της τρέχουσας κοινωνικής και εκπαιδευτικής πολιτικής. Υπό την έννοια αυτή οι *Neets* ως μια ιδιαίτερα

κρίσιμη κοινωνική κατηγορία νέων ανθρώπων υφίσταται τη μορφή ενός ιδιότυπου κοινωνικού και εκπαιδευτικού αποκλεισμού, ο οποίος συνδέεται με την ευρύτερη παθολογία μιας κοινωνίας που αντιμετωπίζει διαχρονικές, δομικές αντιφάσεις και αδυναμίες. Οι *Neets* συγκροτούν μια κοινωνικά ευάλωτη κατηγορία νέων ανθρώπων, η οποία δεν σχετίζεται με τις παραδοσιακές ομάδες του κοινωνικού περιθωρίου. Σύμφωνα με μια σχετικά πρόσφατη έρευνα στην Ελλάδα για το «*ψυχολογικό πορτρέτο*» των *Neets* (Παπαδάκης κ.α 2017) διαπιστώθηκε πως πρόκειται για μια κοινωνική κατηγορία η οποία δεν έχει διαμορφώσει πλήρη συνείδηση της αυτό-εικόνας και της κατάστασής της, αφού ειδικότερα στη χώρα μας το προστατευτικό δίκτυο της οικογένειας απορροφά σημαντικό τμήμα των επιπτώσεων που δημιουργεί η κρίση και ο κοινωνικός αποκλεισμός (Παπαδάκης, κ.ά 2017).

Επειδή όμως συχνά πυκνά επικαλούμαστε τον όρο «*κοινωνική ευπάθεια*», πώς αυτός ο όρος σχετίζεται με το ζήτημα της μαθητικής διαρροής και της πρόωρης εγκατάλειψης της εκπαίδευσης και της κατάρτισης; Αναμφίβολα και σε αυτό επίπεδο εμφανίζεται εξαιρετική ανομοιομορφία και ετερογένεια προσεγγίσεων με συνέπεια σημαντικό αριθμό προσεγγίσεων και ερμηνευτικών εκδοχών. Ωστόσο, ο όρος κοινωνική ευπάθεια σε όλες τις περιπτώσεις αφορά τις συνέπειες που ένα άτομο ή μια κατηγορία ατόμων υφίσταται είτε από τη διαμόρφωση μιας νέας κοινωνικής ή οικονομικής πραγματικότητας είτε από την επιβολή μιας δέσμης πολιτικών, είτε ακόμα και από την πρόκληση μιας τυχαίας κατάστασης η οποία αλλάζει τους όρους ύπαρξης και κοινωνικής δράσης. Σε όλες τις περιπτώσεις, όμως, αντιμετωπίζουμε το ζήτημα μετασχηματισμού μιας υφιστάμενης κατάστασης με συνέπεια την πρόκληση εξαιρετικά δυσμενών καταστάσεων (σε πολλά επίπεδα) οι οποίες πλήττουν ποικιλοτρόπως την κοινωνική συνοχή (Boruff, & Shirley, 2003).

Στην περίπτωση των *Neets*, η ευπάθεια αναφέρεται στο είδος μιας κοινωνικά παθογενούς πραγματικότητας που επιβάλλει τη δραστική παρέμβαση μέσω πολιτικών πρόληψης, αντιμετώπισης ή ακόμα και περιστολής των αρνητικών επιπτώσεων που αυτή δημιουργεί. Αναμφίβολα από το μέγεθος και το εύρος των επιπτώσεων της κοινωνικής ευπάθεια διαφέρει από ομάδα σε ομάδα, από κατηγορία σε κατηγορία, από περιοχή σε περιοχή, αλλά και από εποχή σε εποχή. Ένα εξίσου σημαντικό στοιχείο

στην επισήμανση και τον εντοπισμό του φαινομένου της κοινωνικής ευπάθειας θεωρείται το ποια κοινωνικά υποκείμενα δηλαδή, ή ποιες κοινωνικές κατηγορίες θεωρούνται περισσότερο εκτεθειμένες σε κινδύνους και απειλές οι οποίες αναπτύσσονται στο πλαίσιο της κοινωνικής δυναμικής μετά από έναν έντονο κοινωνικό, οικονομικό ή πολιτισμικό μετασχηματισμό.

Στην προσπάθειά μας να ιδωθεί το πρόβλημα των Neets μέσα στην ολότητα ενός ευρύτερου πλαισίου, πρέπει να επισημάνουμε πως «οι Νέοι εκτός απασχόλησης, εκπαίδευσης ή κατάρτισης» ως όρος αναπτύχθηκε με σκοπό την ανάδειξη μιας ηλικιακής ομάδας νέων μεταξύ 15-29, η οποία δεν εμφανίζεται (λόγω ανενέργειας, αποκλεισμού, αποχής, απουσίας, απόσυρσης) σε καμία επίσημη στατιστική θεμελιακών θεσμικών χώρων, αφού πρόκειται για μια κοινωνική κατηγορία, η οποία (για διάφορους λόγους) βρίσκεται σε καθεστώς κοινωνικής, οικονομικής, παραγωγικής και εκπαιδευτικής απραξίας (Bynner, & Parsons, 2002).

Ποια είναι εκείνα τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που διέπουν την εικόνα των Neets. Τι τους καθιστά «διακριτούς και ορατούς» σε ένα κοινωνικό χώρο που η παρουσία τους εντοπίζεται μέσω της θεσμικής τους απουσίας; Δεν πρόκειται για μια κατηγορία νέων οι οποίοι βρίσκονται σε ένα ανύπαρκτο κοινωνικό χώρο. Πρόκειται για φυσικά και υπαρκτά υποκείμενα με πολλές ταυτότητες, με πολλαπλούς και ενίοτε συγκρουσιακούς ρόλους, με ιδιαίτερα γνωρίσματα άλλοτε αλληλοσυμπληρούμενα κι άλλοτε αντιφατικά. Στην ουσία ζουν ανάμεσα μας, καταλαμβάνοντας ένα σημαντικό κοινωνικό χώρο ο οποίος είναι ανομοιογενής, ετερόκλητος και διαμορφώνεται μέσα από εναλλακτικές διαδρομές. Ακόμα και αν εντοπίζουμε Neets, οι οποίοι έχουν τα μειοψηφικά χαρακτηριστικά μιας αριστοκρατικής νοοτροπίας για τη ζωή, μέσα από τις πρακτικές και τη λογική της αυτού που έχει καταγραφεί κοινωνιολογικά ως «αργόσχολη τάξη» (Veblen, 2017), σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να μας διαφεύγει η «βασική δεξαμενή» από την οποία προέρχεται αυτό το ιδιαίτερα παθογενές κοινωνικό φαινόμενο. Πρόκειται για τους μη προνομιούχους, τους κοινωνικά ευάλωτους, τους κοινωνικά, οικονομικά και πολιτισμικά αδύναμους, οι οποίοι «θυματοποιούνται» στην πορεία μιας εκπαιδευτικής και κοινωνικής διαδρομής με επιδραστικές παραμέτρους όπως είναι οι

κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες, η φτώχεια, η μείωση των μισθών και του εργατικού κόστους, η ανεργία, η ανυπαρξία δομών και συστημάτων κοινωνικής πρόνοιας και κοινωνικής πολιτικής, οι πρακτικές εκμετάλλευσης και χειραγώγησης, η απαξίωση των σπουδών και της απασχόλησης, η ματαίωση και η διάψευση όλων των κοινωνικών βεβαιοτήτων με τις οποίες οι μεταπολεμικές κοινωνίες των κρατών πρόνοιας αναπτύχθηκαν.

Πώς όμως συνδέεται το φαινόμενο των Neets με τη μαθητική διαρροή και την πρόωρη σχολική εγκατάλειψη; Είναι σαφές πως οι κοινωνικές κατηγορίες οι οποίες είναι «υποψήφιος» για την ανάπτυξη κοινωνικών χαρακτηριστικών Neets έχουν εξαιρετικά σημαντικές πιθανότητες να υποπέσουν σε καθεστώς μαθητικής διαρροής/πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης και να υποστούν τα δεινά του εκπαιδευτικού και κοινωνικού αποκλεισμού (Bynner, & Parsons, 2002). Ωστόσο ποιες είναι εκείνες οι κρίσιμες κατηγορίες; Πώς χαρτογραφούνται και πώς εντάσσονται στη ανθρωπογεωγραφία του σύγχρονου κοινωνικού χώρου;

Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα στοιχεία, τη βιβλιογραφία αλλά και τα επίσημα κείμενα της Ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής:

- οι νέοι με χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης και χαμηλό επίπεδο προσόντων έχουν τριπλάσιες πιθανότητες να υποπέσουν σε καθεστώς ανενέργειας με αποτέλεσμα να μη συμμετέχουν επίσημα και θεσμικά σε κανένα από τους χώρους, όπως είναι η εκπαίδευση, η κατάρτιση και η απασχόληση (Eurofound 2012). Ειδικότερα αυτοί που αποκαλούμε ως “low skilled” καθίστανται πιο πολύ ως ευάλωτοι στο καθεστώς ελαστικών σχέσεων εργασίας, στο καθεστώς «μαύρης εργασίας» σε συνθήκες εργασιακής επισφάλειας ή φαινόμενα υποαμοιβόμενης απασχολησιμότητας ή ετεροαπασχόλησης. Είναι σαφές πως αυτές οι εξαιρετικά προβληματικές καταστάσεις ενισχύουν μια αρνητική δυναμική, η οποία λειτουργεί ως τροχοπέδη σε κάθε εγχείρημα εκκίνησης μιας επαγγελματικής τροχιάς με συνέπεια οι νέοι είτε να αποθαρρύνονται, είτε να απομακρύνονται, είτε να απογοητεύονται, είτε να αποκλείονται με συνέπεια

την «απενεργοποίησή τους» από την αγορά εργασίας. Εκτός των άλλων, σε μια εποχή που εμφανίζεται ένας άνευ προηγουμένου «πληθωρισμός προσόντων» οι νέοι αυτοί δυσκολεύονται καταφανώς να αναζητήσουν εργασία με υψηλά προσόντα, την ίδια στιγμή που η πίεση για προσόντα μεσαίου και υψηλού επιπέδου διαρκώς θα εντείνεται (Cedefop 2018)¹⁶. Εν κατακλείδι, οι νέοι που κατά κανόνα διαθέτουν ελλιπή και μειωμένα προσόντα, προφανώς και έχουν περισσότερες πιθανότητες στο να αποτελέσουν τα ευπαθή υποκείμενα ενός επερχόμενου εκπαιδευτικού και κοινωνικού αποκλεισμού.

- οι νέοι των οποίων οι γονείς τους βρίσκονται σε καθεστώς ανεργίας (μακροχρόνιας) έχουν περισσότερες πιθανότητες να απομακρυνθούν από τους χώρους εκπαίδευσης, κατάρτισης και απασχόλησης, αφού τα μέσα ενίσχυσης είτε της φοίτησής τους σε κάποιο πρόγραμμα εκπαίδευσης ή κατάρτισης είτε τα μέσα προώθησης στην απασχόληση, αποδυναμώνονται συστηματικά λόγω της αδυναμίας των γονιών τους να τους συμπαρασταθούν ποικιλοτρόπως. (Eurofound, 2012).¹⁷
- οι νέοι οι οποίοι αντιμετωπίζουν το φάσμα της φτώχειας και το οικογενειακό τους εισόδημα είναι χαμηλό. Κατά κανόνα βρίσκονται σε άσχημη οικονομική κατάσταση με συνέπεια την αδυναμία τους να υποστηριχθούν είτε σε επίπεδο σπουδών, είτε για τη συμμετοχή της σε κάποιο πρόγραμμα κατάρτισης ή πιστοποίησης νέων δεξιοτήτων κλπ ¹⁸. Η παρατεταμένη οικονομική ανέχεια συμβάλλει με ένταση στην ενδυνάμωση καταστάσεων μείωσης των κοινωνικών επαφών ή κοινωνικής απομόνωσης και εσωστρέφειας. Η γενικευμένη τάση κοινωνικής απόσυρσης και απενεργοποίησης θεωρείται «κακός σύμβουλος» στην προσπάθεια εύρεσης εργασίας αφού μία ενδεδειγμένη πρακτική εύρεση εργασίας είναι η ανάπτυξη του κεφαλαίου των δημοσίων και κοινωνικών σχέσεων.

¹⁶ Cedefop, (2018) Skill needs anticipation: systems and approaches βλ. σχ. <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/2223>, ISBN: 978-92-2-130248-3

¹⁷ βλ. σχ. https://www.eurofound.europa.eu/sites/default/files/ef_publication/field_ef_document/ef1254en.pdf σελ. 55-57

¹⁸βλ. σχ. https://www.eurofound.europa.eu/sites/default/files/ef_publication/field_ef_document/ef1254en.pdf σελ. 55-57

- τα άτομα με ειδικές ανάγκες και οι ειδικότερα οι νέοι που εμφανίζουν κάποιου είδους αναπηρία, είναι κατά 40% περισσότερο ευάλωτοι στο να αναπτύξουν χαρακτηριστικά τα αντιστοιχούν στην «ταυτότητα» των Neets.¹⁹ Αντιλαμβανόμαστε ουσιαστικά πως σε μια ιδιαίτερα κρίσιμη οικονομική και κοινωνική κατάσταση, εκεί που οι θεσμοί πρόνοιας και κοινωνικής πολιτικής υποχωρούν, οι πιθανότητες όπου κάποιος μπορεί να μείνει αβοήθητος, (γιατί είναι φυσικώς αδύνατος για εργασία, εκπαίδευση και κατάρτιση) πληθαίνουν. Είναι ευνόητο, πως τα Α.μ.Ε.Α βρίσκονται στην πρώτη γραμμή του εκπαιδευτικού και κοινωνικού αποκλεισμού, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις όπου δεν υφίστανται ισχυροί ανισταθμιστικοί μηχανισμοί υποστήριξης της πρόσβασης και της συμμετοχής.
- οι νέοι που βιώνουν τραυματικά, βίαια και αναπάντεχα τη διάλυση της οικογένειάς τους εμφανίζονται να παρουσιάζουν 30% περισσότερες πιθανότητες στο να καταστούν Neets.²⁰ Αναμφίβολα, σε ορισμένους νέους η οικονομική, ψυχολογική και κοινωνική πίεση που ασκείται πάνω τους από μια ενδεχόμενη ανατροπή της οικογενειακής ισορροπίας επηρεάζει άμεσα το ενδιαφέρον τους για εκπαιδευτική, επαγγελματική και κοινωνική κινητικότητα.
- οι νέοι που διαμένουν σε απομακρυσμένες περιοχές, σε νησιωτικές, ορεινές ή δυσπρόσιτες περιοχές, εκεί που η μετάβαση και η κινητικότητα προς τα αστικά κέντρα είναι δύσκολη εμφανίζουν διπλάσιες πιθανότητες αποκλεισμού από εκπαιδευτικές ευκαιρίες αλλά και ευκαιρίες σε νέες θέσεις εργασίας.²¹ Η διάσταση αυτή, δεν είναι άλλωστε άγνωστη αφού ανέκαθεν οι γεωγραφικές και περιφερειακές ανισότητες διαμόρφωναν εξαιρετικά δυσμενείς συνθήκες για τους μη έχοντες ευκαιρίες μετακίνησης με συνέπεια την όξυνση των εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων.
- οι νέοι που προέρχονται από οικογένειες προσφύγων ή μεταναστών αντιμετωπίζουν υψηλού βαθμού πιθανότητες αποκλεισμού από τις δομές

¹⁹ ο.π 55-57

²⁰ Ό.π. σελ. 55-57

²¹ Ό.π. σελ. 55-57

εκπαίδευσης, κατάρτισης ή απασχόλησης λόγω των ανυπέρβλητων οικονομικών, κοινωνικών αλλά και πολιτισμικών εμποδίων που αναπτύσσονται πολλές φορές και λόγω κοινωνικών στερεοτύπων.²² Είναι σαφές πως στις ήδη υπάρχουσες δυσκολίες εντοπίζουμε τις ήδη ανυπέρβλητες δυσχέρειες που προκαλεί το διαφορετικό γλωσσικό, θρησκευτικό, πολιτισμικό υπόβαθρο φορτίο το οποίο συνιστά εμπόδιο σε κάθε εγχείρημα ένταξης και κινητικότητας. Επιπροσθέτως η διαφορετικότητα αυτή γίνεται η αιτία προκλήσεων επιθετικότητας, διακρίσεων, ρατσισμού και εν τέλει ενός αβάσταχτου εκπαιδευτικού και κοινωνικού αποκλεισμού.

Αντιλαμβανόμαστε, λοιπόν, πως όσο οδυνηρό για κάποιον είναι το να μην έχει μία θέση εργασίας, άλλο τόσο επώδυνο είναι να καθίσταται αποκλεισμένος στη συμμετοχή σε μορφές εκπαίδευσης ή κατάρτισης οι οποίες θα μπορούσαν να του διασφαλίσουν μια επαγγελματική προοπτική.

Όταν, λοιπόν, κάνουμε λόγο για μαθητική διαρροή, είναι σημαντικό να μπορούμε να τη δούμε ολιστικά μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο «*εκπαίδευση - κατάρτιση - δια βίου μάθηση - απασχόληση*» λαμβάνοντας υπόψη τις ιστορικές, κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές συντεταγμένες που περιβάλλουν το πεδίο μέσα στο οποίο αυτά λειτουργούν (Bynner & Parsons, 2002). Οφείλουμε, λοιπόν, να αναδείξουμε όλες εκείνες τις γκρίζες ζώνες στις οποίες δύναται να αναπτυχθούν εστίες της «*κοινωνικής ευπάθειας*» και το σχολείο αναμφισβήτητα είναι ένας από τους βασικούς φορείς κοινωνικοποίησης εντός του οποίου αναδύονται τα θετικά αλλά και τα αρνητικά ενός ολόκληρου κοινωνικού και οικονομικού συστήματος.

Όπως ήδη αναφέραμε το ζήτημα των Neets, δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζεται διαχειριστικά ή ως ένα μέγεθος λογιστικής φύσεως. Απεναντίας είναι αναγκαίο να αποτελεί τη θεώρηση μιας ευρύτερης κοινωνικής παθολογίας η οποία μπορεί να εμφανίζεται αρχικά στο σχολείο, ωστόσο επεκτείνεται στην κοινωνία και το ευρύτερο «*γίνεσθαι*» την σύνολης κοινωνικής πραγματικότητας. Υπό την έννοια αυτή, η βαθιά και ουσιαστική εννοιολογική του όρου Neets προϋποθέτει μια ενδελεχή και

²² Ο.π. σελ. 55-57

ορθολογική ανάλυση των παραμέτρων που συγκροτούν το φαινόμενο στη σύγχρονη πραγματικότητα και ειδικότερα στην ελληνικό κοινωνία. Για το λόγο αυτό οφείλουμε να επανεξετάζουμε διαρκώς την ανατομία του προβλήματος μέσα από την ορθολογική του ανάγνωση και ερμηνεία.

Ταυτόχρονα είναι επιβεβλημένο, περισσότερο από ποτέ να αναπτύξουμε με συστηματικό τρόπο μια σθεναρή απάντηση η οποία θα βελτιώσει την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα τόσο της λειτουργίας όσο και των εκρών του εκπαιδευτικού μας συστήματος με τρόπο που να ενισχύεται η ανάπτυξη και να διασφαλίζεται η κοινωνική συνοχή.

Η ανάδειξη των ποσοτικών και ποιοτικών χαρακτηριστικών του φαινομένου της μαθητικής διαρροής/ πρόωρης εγκατάλειψης.

Η μελέτη, η κατανόηση και η αντιμετώπιση του προβλήματος της μαθητικής διαρροής καθώς και η εννοιολόγηση, αλλά και η θεωρητική προσέγγιση και θεμελίωση του φαινομένου συνδέονται απαρέγκλιτα και με εμπειρικές διαστάσεις, οι οποίες επικαιροποιούν την εικόνα αλλά και τη δυναμική του φαινομένου. Αυτό σημαίνει πως οφείλουμε διαρκώς να συμβάλουμε στην ανάδειξη τόσο ποσοτικών όσο και ποιοτικών χαρακτηριστικών του φαινομένου λαμβάνοντας υπόψη τις τρέχουσες εμπειρικές ή ακόμα και στατιστικές αποτυπώσεις, οι οποίες μας αποκαλύπτουν τη δυναμική και τις τάσεις που το φαινόμενο λαμβάνει.

Όπως προαναφέρθηκε και αναλύθηκε εκτενώς, παρόλο που η χώρα από το 2009 και μετά εισήλθε στη φάση της οικονομικής κρίσης και της παρατεταμένης ύφεσης τα γενικά ποσοστά πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου εμφανίζουν πτωτική στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού, γεγονός που μας καθιστά ψύχραιμους σε σχέση με αυτό που θα μπορούσε να είχε συμβεί. Αυτό άλλωστε εξηγήθηκε μέσα και από το ρόλο που η ελληνική οικογένεια διαδραμάτισε, αλλά και από το ρόλο της εκπαιδευτικής κοινότητας απέναντι στην κρίση και τα ρόλο του δημόσιου σχολείου συνολικότερα, θεσμοί που στην Ελλάδα συνεχίζουν να λειτουργούν με ιδιαίτερο πρόσημο.

Σύμφωνα με τα επίσημα στοιχεία της Ε.Υ²³ το ποσοστό της πρόωρης εγκατάλειψης από την εκπαίδευση και την κατάρτιση (18-24) μειώθηκε από 11,3% το 2012 σε 7.9% το 2015 με κοινοτικούς μέσους όρους 12.7% και 11% αντίστοιχα. Επιπλέον, την ίδια περίοδο το ποσοστό για τους γηγενείς (native born) μειώθηκε από 8.2% σε 6.8% με κοινοτικούς μέσους όρους 11.6% και 10.1% αντίστοιχα ενώ για τους μη γηγενείς (foreign born) το ποσοστό μειώθηκε από 41.4% σε 24.1% με τους κοινοτικούς μέσους όρους να μειώνονται από 24.9% και 19% αντίστοιχα. Επιπροσθέτως, τα στοιχεία που αναφέρονται στην ελληνική επικράτεια εμφανίζουν μια αισθητή πτωτική τάση από το 9% το 2014 σε 7.9% σε 2015 με κοινοτικό μέσο όρο για το 2015, το 11%. Η ίδια τάση συνεχίζεται μειούμενη και για το έτος 2016 σε 6,2% και για το 2017 σε 6%²⁴.

Ωστόσο αναφορικά προς την ελληνική περίπτωση εμφανίζονται σημαντικές διαφορές ανά περιφέρεια καθώς από το 2000-2014 περιφέρειες όπως η Ανατολική Μακεδονία και Θράκη, η Δυτική Ελλάδα, καθώς και η Δυτική Αττική εμφανίζονται σταθερά ψηλά στα σχετικά ποσοστά. Ωστόσο την ίδια περίοδο έχει εμφανιστεί αισθητή μείωση σε όλες τις περιφέρειες (Νότιο Αιγαίο, Βόρειο Αιγαίο, Κρήτη, Θεσσαλία, Ανατολική Μακεδονία) εκτός από την περιφέρεια της Ηπείρου.²⁵

Επιχειρώντας τώρα να συσχετίσουμε τη μαθητική διαρροή με την πρόωρη σχολική εγκατάλειψη στην Ελλάδα χαρακτηριστική είναι η συνθετική προσπάθεια που επιχειρήθηκε από το Ι.Ε.Π (2017)²⁶ αξιοποιώντας την προγενέστερη απόπειρα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2007)²⁷ σε μία προσπάθεια να αποτυπωθεί η μαθητική διαρροή των μαθητών/τριών που γράφτηκαν στην Α΄ Γυμνασίου κατά εκτίμηση στη συνολική διαδρομή τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. (Ι.Ε.Π 2017) Παρά τις μεθοδολογικές δυσκολίες, αυτό που επιχειρήθηκε ήταν η πρόβλεψη της σχετικής

²³Βλ σχετικά https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2016-country-reports_en.pdf p.p 121

²⁴βλ. σχετικά http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=edat_lfse_14&lang=en (τελευταία ενημέρωση 12/6/2017)

²⁵ https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2016-country-reports_en.pdf p.p 124

²⁶ Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2017) *Η μαθητική διαρροή στην ελληνική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Παρατηρητήριο για τα θέματα καταγραφής και αντιμετώπισης της μαθητικής διαρροής, Αθήνα:2017.

²⁷ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2007) *Η μαθητική διαρροή στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο, Ενιαίο Λύκειο, ΤΕΕ)*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. όπως και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2008). *Έρευνα Καταγραφής μαθητικής διαρροής στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση μέσω διαδικτύου*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

τάσης περισσότερο και λιγότερο η ακριβής αποτύπωση του φαινομένου. Ωστόσο αξίζει να επισημανθεί πως οι μελλοντικές καταγραφές και αποτυπώσεις θα είναι σαφέστατα πιο έγκυρες και εγγύτερα στην πραγματικότητα αφού μετά και τη θέσπιση του Ενιαίου Αριθμού Μαθητή/τριας (Ν. 4452/Α/2017, Άρθρο 7, παρ. 1) και την αναμενόμενη ενσωμάτωσή του στο πληροφοριακό σύστημα “myschool” θα συμπεριλαμβάνονται στον υπό μελέτη πληθυσμό, μαθητές και μαθήτριες από σχολικές μονάδες όπως ιδιωτικά σχολεία, νηπιαγωγεία, σχολικές μονάδες άλλου Υπουργείου κ.α οι, οποίες μέχρι σήμερα εξαιρούνταν από τις απόπειρες καταγραφής.

Επιχειρώντας, ωστόσο, συνοπτικά να δούμε τα πιο επίκαιρα αναφορικά στοιχεία της χώρας μας σύμφωνα με την έρευνα του Ι.Ε.Π (2017) σταχυολογούμε ορισμένα βασικά ευρήματα στην ανάδειξη αλλά και στην ανάλυση των οποίων θα εστιάσουμε.

Συγκεκριμένα σε ό,τι αφορά στη μαθητική διαρροή στο Δημοτικό, (ISCED1) κινείται σε χαμηλά ποσοστά αφού το γενικό ποσοστό φτάνει το 1,79% στις τάξεις Α΄-Γ΄ και το 1,65 στις τάξεις Δ΄-Στ΄²⁸ (ΙΕΠ, 2017:14). Αναφορικά προς τις διαφοροποιήσεις σε περιφερειακό επίπεδο παρατηρείται έντονη διαφοροποίηση με τις περιοχές της Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης και βρίσκονται αισθητά πάνω από το γενικό ποσοστό της επικράτειας (2,96% Α΄-Γ΄ - 2,68% Δ΄-Στ΄.) ενώ ακολουθεί η Δυτική Ελλάδα 2,88% για τις τάξεις Α΄-Γ΄) και την Πελοπόννησο (2,01% για Δ΄-Στ΄) (ΙΕΠ, 2017:20). Σε επίπεδο νομού παρατηρούνται διαφοροποιήσεις, με υψηλότερη διαρροή στους νομούς Ξάνθης (6,26% και 5,05% αντίστοιχα) και Δυτικής Αττικής (4,94% και 4,80% αντίστοιχα) σε ποσοστό τριπλάσιο του γενικού ποσοστού της επικράτειας. Αξιοσημείωτο επίσης είναι πως το φύλο δεν φαίνεται να εμφανίζει σημαντικό ρόλο σε επίπεδο επικράτειας ενώ όσο προχωρούν οι τάξεις η διαρροή μειώνεται σε αντίθεση με την τάξη εισαγωγής (ΙΕΠ, 2017:17). Επιπροσθέτως αναφορικά προς την ηλικία των μαθητών εντοπίζεται πως ότι όσο μεγαλύτερος/η είναι ο μαθητής/τρια σε σχέση με την επίσημη ηλικία κάθε τάξης, τόσο ο αριθμός των μαθητών/τριών μειώνεται, ενώ

²⁸ Σύμφωνα με τη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε επιλέχθηκαν με τη μέθοδο της κοόρτης οι τάξεις Α-Γ (1^η τριετία) και Δ-Ε (2^η τριετία) Περισσότερα για τη μεθοδολογία της κοόρτης βλ. Σταμέλος Γ. (2002). *Προσπάθεια Ιχθυλασίας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος γ΄*, Αθήνα: Ψηφίδα

όσο μεγαλύτερος/η είναι ο μαθητής/τρια σε σχέση με την επίσημη ηλικία για κάθε τάξη, το ποσοστό διαρροής αυξάνεται δυσανάλογα. Το χαμηλότερο ποσοστό διαρροής παρουσιάζουν οι μαθητές/τριες που βρίσκονται ακριβώς στο «κανονικό» έτος γέννησης σύμφωνα με την τάξη τους.

Αναφορικά προς το Γυμνάσιο (ISCED2) και την παρατηρούμενη μαθητική διαρροή το ποσοστό της στη χώρα μας δεν εμφανίζεται σε πολύ υψηλά επίπεδα για την περίοδο 2013-2016. Παρά τις διαφορές και τα «γκρίζα σημεία» σε επίπεδο μεθοδολογίας μέτρησης εμφανίζεται μια σαφέστατη πτωτική τάση σύμφωνα και με παλαιότερες έρευνες του Π.Ι. Σε επίπεδο περιφέρειας η Ανατολική Μακεδονία-Θράκη, η Πελοπόννησος και η Δυτική Ελλάδα εμφανίζουν τα υψηλότερα ποσοστά. Σε επίπεδο Νομών τα πρωτεία έχουν οι νομοί που περιλαμβάνονται στην Ανατολική Μακεδονία-Θράκη, αλλά και περιοχές όπως η Αργολίδα και η Ηλεία. Στο νομό της Αττικής, υψηλότερη διαρροή εμφανίζεται στην περιφερειακή ενότητα της Δυτικής Αττικής (9,81%), η οποία αποτελεί μία από τις υψηλότερες της χώρας (τρίτη κατά σειρά), καθώς και της Α' Αθήνας (5,71%), η οποία περιλαμβάνει τα σχολικά συγκροτήματα του κέντρου της πρωτεύουσας. Ωστόσο, αξίζει να επισημανθεί πως το μεγαλύτερο ποσοστό διαρροής εμφανίζεται στην Α τάξη του Γυμνασίου, γεγονός που επιβεβαιώνει όλες τις μελέτες και αναφορές περί της διαρροής που εμφανίζεται στις μεταβάσεις από βαθμίδα σε βαθμίδα. Το φύλο στο γενικότερο ποσοστό, εμφανίζεται να λειτουργεί επιδραστικά με τα αγόρια να υπερτερούν στη διαρροή σε σχέση με τα κορίτσια ενώ η αστικότητα δεν εμφανίζεται να επηρεάζει σημαντικά. Η ηλικία των μαθητών εμφανίζεται να παίζει σημαντικό ρόλο αφού όσο αυτή απομακρύνεται από την επίσημη θεσμοθετημένη ηλικία της τάξης τόσο η πιθανότητα διαρροής αυξάνεται.

Αναφορικά προς το Γενικό Λύκειο (ISCED 3) εμφανίζονται ακόμα χαμηλότερα ποσοστά μαθητικής διαρροής, παρόλο που σε σχέση με προγενέστερες έρευνες και μετρήσεις του Π.Ι διαπιστώνεται αισθητή μείωση για την περίοδο 2000-01 & 2003-04 στην περίοδο 2013 -14 (από 3,32% και 2,32% στο 1,92% αντίστοιχα). Αξίζει να σημειωθεί πως και στο Λύκειο επιβεβαιώνεται η αύξηση της διαρροής στην τάξη μετάβασης (το 75% περίπου των μαθητών /τριών διαρρέουν στην Α' τάξη και το ποσοστό τους βαίνει μειούμενο στις τάξεις Β' και Γ'), ενώ ως προς την έμφυλη

διάσταση τα αγόρια εμφανίζονται να διαρρέουν μεγαλύτερο ποσοστό απ' ό,τι τα κορίτσια. Το ποσοστό της μαθητικής διαρροής στο Γενικό Λύκειο εμφανίζεται μικρότερο στις αστικές περιοχές απ' ό,τι στις αγροτικές, ενώ παρουσιάζεται ιδιαίτερα αυξημένο στην Α' τάξη, καθώς και στα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια είτε πρόκειται για αστικές είτε για ημιαστικές είτε για αγροτικές περιοχές. Το ζήτημα της ηλικίας ενεργεί και εδώ επιδραστικά. Αυξημένα ποσοστά διαρροής εμφανίζονται στις/στους μεγαλύτερες/ους ηλικιακά μαθήτριες/τές σε σχέση με τον μαθητικό πληθυσμό της επίσημα θεσμοθετημένης ηλικίας φοίτησης ενώ για τους μαθητές της κανονικής ηλικίας η μαθητική διαρροή δεν εμφανίζεται σημαντικά διαφοροποιημένη με βάση το φύλο. Σε ό,τι αφορά στις περιφέρειες της χώρας η υψηλότερη μαθητική διαρροή στο Γενικό Λύκειο παρουσιάζεται στη νησιωτική χώρα, Κρήτη (2,68%), Νότιο Αιγαίο (2,61%) και Ιόνια Νησιά (2,46%).

Συμπερασματικά αναφερόμενοι και στις τρεις βαθμίδες θα μπορούσαμε να πούμε πως εμφανίζονται πέρα από τις επιμέρους διαφοροποιήσεις τα εξής, κοινά, «οριζόντια» χαρακτηριστικά:

- αυξητικές τάσεις στις τάξεις μετάβασης (Α' τάξη) ανεξαρτήτως φύλου,
- η μαθητική διαρροή εμφανίζεται μικρότερη στις αστικές περιοχές με αυξητικές τάσεις στις αγροτικές και τις ημιαστικές περιοχές των διοικητικών περιφερειών, χωρίς μεγάλες διαφοροποιήσεις.
- αυξητικές τάσεις στους μαθητές/τριες που δεν αντιστοιχούν (είναι μεγαλύτεροι) της επίσημης/θεσμοθετημένης ηλικίας φοίτησης.
- εμφανίζεται διαχρονικά μείωση της μαθητικής διαρροής το 2013 στους περισσότερους νομούς της χώρας σε σχέση με το 2000 και το 2003, σε αναφορά προς τις αντίστοιχες γενιές μαθητριών/τών.

Η περίπτωση των ΕΠΑΛ στην Ελλάδα είναι ιδιαίτερη και είναι αυτή που συγκεντρώνει ενδεχομένως τα περισσότερα προβλήματα αφού γενικότερα το πεδίο των επαγγελματικών σπουδών είναι λιγότερο ελκυστικό σε σχέση με τις γενικές σπουδές αναφορικά προς το ζήτημα της μαθητικής διαρροής. Σύμφωνα με τα στοιχεία του Ι.Ε.Π για το σχολικό έτος 2013-14, το ποσοστό της μαθητικής διαρροής ανέρχεται

στο 11,02% (Ι.Ε.Π, 2017:20). Το υψηλότερο ποσοστό εμφανίζεται στην εισαγωγική τάξη (8,6%) ενώ στις επόμενες τάξεις ακολουθεί πρωτοβάθμια τάση. Επιπροσθέτως, ισχύει αυτό που ήδη έχει επισημανθεί και στις άλλες βαθμίδες και τύπους σχολείων, το ότι η μαθητική διαρροή, και ιδιαίτερα στην Α' τάξη του ημερήσιου δημόσιου επαγγελματικού Λυκείου, αφορά περισσότερους τους/τις μαθητές/τριες των οποίων η ηλικία τους δεν αντιστοιχεί στην επίσημη θεσμοθετημένη ηλικία και εμφανίζονται να έχουν επαναλάβει τάξεις (κατά κανόνα) στο Γυμνάσιο. Αναφορικά προς τη διάσταση του φύλου, τα κορίτσια, κατά κανόνα, εμφανίζουν μικρότερο ποσοστό συμμετοχής στα ΕΠΑΛ όπως και μικρότερα ποσοστά διαρροής σε σχέση με τα αγόρια. Αντίστοιχα το ποσοστό της μαθητικής διαρροής των αγοριών σε όλες τις περιοχές της χώρας (αστικές, ημιαστικές και αγροτικές) εμφανίζεται αυξημένο σε σχέση με το ποσοστό μαθητικής διαρροής στο σύνολο της χώρας ενώ παρουσιάζουν μεγαλύτερα ποσοστά σε σχέση με αυτά των κοριτσιών στις περισσότερες περιφέρειες της χώρας. Εξαιρεση αποτελούν οι περιφέρειες Ιονίων νήσων και Ηπείρου, στις οποίες τα κορίτσια παρουσιάζουν μεγαλύτερα ποσοστά μαθητικής διαρροής. Το υψηλότερο ποσοστό μαθητικής διαρροής στα δημόσια ημερήσια ΕΠΑΛ ανά γεωγραφική Περιφέρεια εμφανίζεται στη Στερεά Ελλάδα (14,96%), ενώ το χαμηλότερο ποσοστό μαθητικής διαρροής εμφανίζεται στη Δυτική Μακεδονία (6,80%) (ΙΕΠ,2017:20).

Επιχειρώντας να διαμορφώσουμε ένα ολιστικό πλαίσιο ανάγνωσης και ερμηνείας βασικών ποσοτικών, αλλά και ποιοτικών όψεων, διαστάσεων και χαρακτηριστικών της μαθητικής διαρροής στον Ελλαδικό χώρο²⁹ θα μπορούσαμε να αναδείξουμε τα εξής στοιχεία:

- σε σύνολο των 54 περιοχών (νομών), στους 22 νομούς για τις τάξεις Α' - Γ' και στους 20 νομούς για Δ' - Στ', παρουσιάζεται μαθητική διαρροή υψηλότερη από τον γενικό μέσο όρο. Ειδικότερα η υψηλότερη διαρροή τόσο στις τάξεις Α' - Γ' όσο και στις τάξεις Δ' - Στ', εμφανίζεται στους νομούς Ξάνθης και Δυτικής Αττικής, ενώ επίσης υψηλή διαρροή καταγράφεται στους νομούς Ηλείας και

²⁹Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2017) *Η μαθητική διαρροή στην ελληνική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση* Περίοδος αναφοράς 2013-2016, Αθήνα: ΙΕΠ

Φωκίδας (κοόρτη Α' - Γ') και Ροδόπης (κοόρτη Δ' - Στ') αντίστοιχα. Η χαμηλότερη διαρροή στην επικράτεια παρατηρείται στους νομούς Τρικάλων, Καστοριάς και Φλώρινας (κοόρτη Α' - Γ') και αντίστοιχα Καστοριάς, Δράμας (κοόρτη Δ' - Στ')

- η έμφυλη διάσταση εμφανίζεται εντονότερα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (και στα ΕΠΑΛ) εκεί όπου τα αγόρια εγκαταλείπουν το σχολείο με μεγαλύτερη ένταση από ότι τα κορίτσια. Το γεγονός αυτό συνδέεται και με μια σειρά προτύπων, αλλά και κοινωνικών στερεοτύπων, τα οποία συνεχίζουν να λειτουργούν στο πεδίο του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Αξίζει, επίσης, να σημειωθεί πως ο χώρος της επαγγελματικής εκπαίδευσης παραδοσιακά έλκει περισσότερο τα αγόρια (τα οποία εμφανίζουν και τη μεγαλύτερη διαρροή) αφού συνεχίζουν να ενεργούν τα στερεότυπα γύρω από τις ταξινομήσεις του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας. Ωστόσο η έμφυλη εικόνα της μαθητικής διαρροής έχει και περιφερειακό πρόσημο αφού εμφανίζονται διακυμάνσεις με μεγάλες διαφορές σε περιοχές όπως τα νησιά του Αιγαίου και η Κρήτη (ICSED 2) και Θεσσαλία, Νότιο Αιγαίο, Στερεά Ελλάδα (ICSED 3).
- παρόλο που οι διαφορές δεν είναι μεγάλες, οι ημιαστικές και οι αγροτικές περιοχές (στις οποίες συμπεριλαμβάνεται ουσιαστικά και το μεγαλύτερο μέρος της νησιωτικής Ελλάδας) εμφανίζουν μεγαλύτερα ποσοστά μαθητικής διαρροής σε σχέση με τις αστικές. Είναι προφανές πως σε απόλυτους αριθμούς (λόγω πληθυσμιακής πυκνωσης) ο Νομός Αττικής (και ειδικότερα οι περιοχές της Δυτικής Αττικής) συγκεντρώνουν το μεγαλύτερο αριθμό διαρρεόντων μαθητών. Ωστόσο τα μεγαλύτερα ποσοστά μαθητικής διαρροής φαίνεται πως παγιώνονται σε περιοχές όπως η Ανατολική Μακεδονία και Θράκη, η Δυτική Ελλάδα, η Δυτική Αττική, το Νότιο Αιγαίο.
- το ζήτημα της εναρμόνισης της φυσικής ηλικίας με αυτό της επίσημα θεσμοθετημένης η οποία αντιστοιχεί σε κάθε τάξη, φαίνεται πως λειτουργεί ευθέως επιδραστικά στο ζήτημα της διαρροής. Όσο μεγαλύτερη είναι αυτή η διαφορά τόσο μεγαλύτερες εμφανίζονται οι πιθανότητες για εκδήλωση μαθητικής διαρροής. Αυτό σημαίνει πως σύμφωνα με τα υπάρχοντα στοιχεία η επανάληψη τάξης ή η διακοπτόμενη φοίτηση λειτουργούν ενισχυτικά προς

στο φαινόμενο της διαρροής αφού παγιώνουν μια «αρνητική ταυτότητα» η οποία πέρα από τις υποεπιδόσεις και την σχολική αποτυχία τους ακολουθεί σε όλη τη φάση της εκπαιδευτικής τους διαδρομής με συνέπεια η διαρροή να εμφανίζεται ως φυσική εξέλιξη.

- η διαρροή εμφανίζεται αυξημένη στις εισαγωγικές τάξεις κάθε βαθμίδας γεγονός που υποδηλώνει πως οι διαδικασίες εκπαιδευτικής μετάβασης δεν αποδεικνύονται στέρεες και αποτελεσματικές. Η διαπίστωση αυτή ενισχύει την πεποίθηση πως η σύνδεση των βαθμίδων δεν φαίνεται να υπάγεται σε ένα κοινό παιδαγωγικό πλαίσιο αναφοράς, το οποίο να διέπει με ενιαίο τρόπο την εκπαιδευτική κινητικότητα από τη μία βαθμίδα στην άλλη. Αναμφίβολα, τα υψηλότερα ποσοστά διαρροής στις εισαγωγικές βαθμίδες επιβεβαιώνουν την «παιδαγωγική ασυνέχεια» ανάμεσα στις «δομές προέλευσης» και τις «δομές υποδοχής», γεγονός που οφείλουμε να λάβουμε σοβαρά υπόψη μας με στόχο την αποφυγή και την εξάλειψη των διαμεσολάβησεων εκείνων που δυσχεραίνουν την ομαλή μετάβαση και συνέχιση της εκπαιδευτικής διαδρομής.

Στο πλαίσιο της προσπάθειας να ιδωθεί το πρόβλημα της διαρροής πέρα από την σχολική του διάσταση, οφείλουμε να το συνδέσουμε και με ένα εξίσου κρίσιμο και επείγον ζήτημα της εποχής μας, όπως αυτό των Νέων Εκτός Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Απασχόλησης (Neets) το οποίο διαρκώς εντείνεται και επεκτείνεται ανησυχητικά. Σύμφωνα και με τα πιο πρόσφατα στοιχεία όπως αυτά παρουσιάζονται στην Ετήσια Έκθεση για την Εκπαίδευση 2017 του ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ αναφορικά προς τους Νέους Εκτός Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και απασχόλησης (Neets) (ηλικίας 15-34 ετών) στην Ελλάδα, το 2015 το ποσοστό τους ανήλθε στο 27,1%, σημειώνοντας διαφορά κατά 11,0 ποσοστιαίες μονάδες περισσότερο σε σχέση με τον κοινοτικό μέσο όρο στην Ε.Ε-28 (16,1%). Αξιοσημείωτο είναι πως την ίδια χρονιά η Ελλάδα εμφανίζεται να καταλαμβάνει την πρώτη θέση ανάμεσα στα 28 κράτη - μέλη της Ε.Ε. Ωστόσο, ένα εξίσου ανησυχητικό και ταυτόχρονα προβληματικό στοιχείο αποτελεί το ότι η Ελλάδα

κατέχει την υψηλότερη τιμή στον αντίστοιχο δείκτη στην ΕΕ-28 σε όλη την περίοδο αναφοράς (2001-2015)(ΚΑΝΕΠ, 2018 :179).

Ωστόσο αν δούμε το πώς εξελίσσεται η κατάσταση συγκριτικά ανάμεσα στην Ελλάδα και την Ε.Ε., θα παρατηρήσουμε πως για το διάστημα 2001-2014 το ποσοστό των νέων (ηλικίας 15-34 ετών) που βρίσκονται εκτός εκπαίδευσης/κατάρτισης (τυπικής & μη τυπικής) και ταυτόχρονα εκτός εργασίας (NEETs), στην Ε.Ε-28 καταγράφει μικρή αύξηση από 15,7% το 2001 σε 16,1% το 2015. Την ίδια περίοδο, το ποσοστό των νέων (ηλικίας 15-34 ετών) που βρίσκονται εκτός εκπαίδευσης/κατάρτισης (τυπικής & μη τυπικής) και ταυτόχρονα εκτός εργασίας (NEETs) στην Ελλάδα καταγράφει αύξηση από το 21,5% το 2001 σε 27,1% το 2015 (ΚΑΝΕΠ, 2018: 180).

Συγκεκριμένα, την περίοδο 2001-2008 καταγράφεται μείωση του συγκεκριμένου δείκτη στην Ελλάδα, από 21,5% το 2001 σε 16,6% το 2008, περίοδος στην οποία εμφανίζει ο εν λόγω δείκτης την ελάχιστη τιμή του αναφορικά προς την περίοδο (2001-2015). Παράλληλα σημαντικότερη αύξηση του δείκτη κατά 85,5% (ή κατά 14,2 ποσοστιαίες μονάδες) καταγράφεται την περίοδο 2008-2013 αφού ο δείκτης εκτοξεύεται από 16,6% το 2008 σε 30,8% το 2013. Ειδικότερα το 2013 ο εν λόγω δείκτης καταλαμβάνει τη μέγιστη τιμή του μεταξύ 2001 και 2015 (ΚΑΝΕΠ, 2018:180). Αξίζει επίσης να αναφερθεί πως κατά την ίδια περίοδο αναφοράς (2001-2015) το υψηλότερο ποσοστό ετήσιας αύξησης του δείκτη καταγράφεται το 2011 (κατά 22,5% έναντι του προηγούμενου έτους), ενώ το υψηλότερο ποσοστό ετήσιας μείωσης του δείκτη καταγράφεται το 2006 (κατά -12,7% έναντι του προηγούμενου έτους) (ΚΑΝΕΠ,2018:180).

Αναμφίβολα λοιπόν η ένταση της κρίσης και η παρατεταμένη ύφεση την Ελλάδα ενέτειναν το πρόβλημα των Neets το οποίο συνδέεται ευθέως με το θέμα της σχολικής διαρροής, αλλά και των ευρύτερων εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων. Τόσο σε επίπεδο υποχρεωτικής εκπαίδευσης όσο και σε επίπεδο ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και κατάρτισης το πρόταγμα ενός θεσμικού παραδείγματος «συμπεριληπτικής εκπαίδευσης» που να περικλείει και να περιλαμβάνει όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως, συνιστά ένα σύγχρονο και ουσιαστικό

αίτημα εκδημοκρατισμού όχι μόνο του εκπαιδευτικού μας συστήματος αλλά ολόκληρης της κοινωνικής μας ζωής.

Επιπροσθέτως, το αίτημα αυτό οφείλει να εδράζεται σε κάθε θεσμική προσπάθεια τόσο ουσιαστικής αντιμετώπισης της κοινωνικής ευπάθειας όσο και διασφάλισης της απρόσκοπτης πρόσβασης στη διαδικασία της γνώσης. Παράλληλα, οι εξελίξεις, οι μετασχηματισμοί, οι μεταβολές και μεταλλάξεις που προκαλούνται στο πεδίο άσκησης της εκπαιδευτικής πολιτικής - σε Ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο - επιτάσσουν να ξανασκεφτούμε την εκπαίδευση και την κατάρτιση με τρόπο κριτικό, διαλεκτικό, αλλά και αναστοχαστικό. Η προτροπή αυτή, ωστόσο, δεν επιβάλλεται μονομερώς από την πίεση των διεθνών εξελίξεων για αποτελεσματικότερη προσαρμογή των εκπαιδευτικών μηχανισμών στις αναπτυξιακές ανάγκες των σύγχρονων οικονομιών. Αντίθετα, επιβάλλεται από την πίεση που ασκεί η ίδια η πραγματικότητα με στόχο την περιστολή των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, καθώς και την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, ως στρατηγικής απέναντι στα κοινωνικά ευάλωτα στρώματα και τις ευπαθείς κατηγορίες που απειλούνται ευθέως από την ακραία και επιθετική φτώχεια αλλά και από τον συνακόλουθο κοινωνικό αποκλεισμό.

Τόσο κείμενα πολιτικής από διεθνείς οργανισμούς όπως ο Οργανισμός για την Οικονομική Συνεργασία και την Ανάπτυξη (ΟΟΣΑ), η UNESCO, η World Bank, το Cedefop, το European Training Foundation θέτουν ευθέως το ζήτημα της διασφάλισης της εκπαίδευσης ως ανθρώπινου δικαιώματος αποδίδοντας έμφαση στην πρόσβαση τους βασικούς γραμματισμούς αλλά και στις νέες δεξιότητες και που απαιτούνται για την κοινωνική ένταξη, τη ψηφιακή κουλτούρα, την παγκόσμια πολιτειότητα (global citizenship), την ευθεία σύνδεση της εκπαίδευσης με στη σφαίρα της απασχόλησης και ειδικότερα την αγορά εργασίας (Ball, 1998). Στο πλαίσιο της συλλογιστικής αυτής, προωθείται η περαιτέρω πρόσβαση των ενηλίκων στην επαγγελματική κατάρτιση και τη δια βίου μάθηση, μέσα από τη διεθνοποίηση συγκεκριμένων προδιαγραφών και προτύπων εκπαίδευσης αλλά και ειδικότερα την ενεργό εμπλοκή των νέων 16-33 σε μορφές μη τυπικής εκπαίδευσης ή σε μετα-υποχρεωτικές βαθμίδες εκπαίδευσης -

κατάρτισης με απώτερο στόχο την αναβάθμιση των δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού με στόχο την κινητικότητα και την ευελιξία (Ball, 1998).

Το εν λόγω πρόταγμα δεν αποτελεί μια αφηρημένη και χωρίς περιεχόμενο στρατηγική. Αντίθετα θεμελιώνεται στην ανάδειξη νέων δεξιοτήτων, τη διασφάλιση οικονομικής και κοινωνικής ευημερίας όπου το αίτημα της «αιεφόρου», «βιώσιμης» και «έξυπνης» ανάπτυξης συνδέεται με αιτήματα όπως η κοινωνική συνοχή, η μείωση της πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης, η ενίσχυση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, η πιστοποίηση των προσόντων, η ανάπτυξη των μορφών μη τυπικής εκπαίδευσης και άτυπης μάθησης, η ενοποίηση του χώρου έρευνας και εκπαίδευσης σε επίπεδο Πανεπιστημίων.

Η στρατηγική άλλωστε για την Ευρώπη 2020³⁰ θέτει ευθέως τρεις βασικές προτεραιότητες οι οποίες κατέχουν κεντρική θέση κατεύθυνση που δίνει η Ε.Ε Συγκεκριμένα:

α) «Έξυπνη ανάπτυξη» - με στόχο την ανάπτυξη μιας οικονομίας που θα έχει ως πυλώνα της τη γνώση και την καινοτομία.

β) «Βιώσιμη ανάπτυξη» - με βασική στρατηγική την προώθηση μιας περισσότερο «πράσινης» ανταγωνιστικής οικονομίας με έμφαση στην αποτελεσματική χρήση και αξιοποίηση των πόρων,

γ) «Ανάπτυξη χωρίς αποκλεισμούς» - με στόχο την ενίσχυση μιας οικονομίας που θα διασφαλίζει την κοινωνική συνοχή σε όλα τα επίπεδα.

Οι παραπάνω προτεραιότητες ενισχύονται και πλαισιώνονται από στόχους οι οποίοι εκφράζονται θεσμικά από την Ε.Ε³¹ περιλαμβάνοντας:

³⁰ European Commission 2010, *Europe 2020: a strategy for smart, sustainable and inclusive growth*, Europe 2020, European Commission, Brussels, viewed 22 Jun 2018, <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:EN:PDF>>.

³¹ European Commission 2010, *Europe 2020: a strategy for smart, sustainable and inclusive growth*, Europe 2020, European Commission, Brussels, viewed 22 Jun 2018, <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:EN:PDF>>.

- μείωση του ποσοστού Πρόωρης Εγκατάλειψης του Σχολείου και αύξηση του ποσοστού ολοκλήρωσης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.
- αύξηση των επενδύσεων σε έρευνα και ανάπτυξη.
- αύξηση του ποσοστού απασχόλησης στις ηλικίες 20-64.
- μείωση του αριθμού των ατόμων σε κατάσταση ή σε κίνδυνο φτώχειας ή αποκλεισμού.
- αύξηση της συμμετοχής των Ανανεώσιμων Πηγών στο ενεργειακό ισοζύγιο, μείωση της κατανάλωσης ενέργειας και μείωση των εκπομπών αερίου του θερμοκηπίου.

Ήδη, η αξία της γνώσης ως μοχλού ανάπτυξης έχει αναγνωριστεί από την εποχή της Συνθήκης της Λισαβόνας (2000) (Ertl, 2006) όπου θεωρήθηκε πως με όχημα τη γνώση η Ε.Ε θα μπορούσε να καταστεί έως το 2010 η πιο ανταγωνιστική οικονομία στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης με καλύτερες θέσεις εργασίας και το όραμα μιας δίκαιης και βιώσιμης ανάπτυξης (Péripin 2011:25-35).

Στο πλαίσιο αυτής της συλλογιστικής, ήδη από το 2003, είχε αναγνωριστεί ως ιδιαίτερα προβληματικό κοινωνικό φαινόμενο το ζήτημα της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου προσδίδοντας έμφαση στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, στην ενίσχυση της διοίκησης των σχολείων, στην ανάπτυξη της διαβίου μάθησης και της συμμετοχής των πολιτών στην εκπαίδευση μέσα από το ευρύτερο αίτημα της πολιτειότητας (citizenship).

Ειδικότερα, η στρατηγική 2020³² προβλέπει μια ουσιαστική βελτίωση των όρων συμμετοχής στην εκπαίδευση εστιάζοντας ευθέως στο πρόβλημα των ατόμων που εγκαταλείπουν πρόωρα τη σχολική εκπαίδευση. Ο επιθυμητός στόχος είναι η μείωση του ποσοστού από 15% το 2010 σε 10% το 2020 με έμφαση στην ενίσχυση της συμμετοχής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση από 31% σε 40% για το 2020. Η στοχοθέτηση αυτή αφορά ουσιαστικά την προώθηση της εκπαίδευσης και ουσιαστικά

³² European Commission 2010, *Europe 2020: a strategy for smart, sustainable and inclusive growth*, Europe 2020, European Commission, Brussels, viewed 22 Jun 2018, <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:EN:PDF>>.

την ενίσχυση της συμμετοχής σε μορφές εκπαίδευσης, κατάρτισης και δια βίου μάθησης, πέρα και από τη ανώτερη δευτεροβάθμια/ μεταϋποχρεωτική εκπαίδευση των ατόμων ηλικίας 30-34 ετών.

Ενδεικτικά η τάση που επικρατεί, επιβεβαιώνεται στην έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής «*Παρακολούθηση της Εκπαίδευσης και της Κατάρτισης*» (2015), όπου το ζήτημα της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου (νέοι 18-24) εξακολουθεί να παραμένει ψηλά στην ατζέντα της εκπαιδευτικής πολιτικής εστιάζοντας πρωτίστους σε όλους όσοι εμφανίζονται με χαμηλά προσόντα και ιδιαίτερα δεν έχουν ολοκληρώσει την ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (11,1%.)

Κατά κοινή ομολογία, παρά την πρόοδο που έχει σημειωθεί, υπολογίζεται πως πάνω από 4,5 εκατομμύρια ατόμων εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο στην Ευρωπαϊκή περιοχή, γεγονός που διαμορφώνει μια εξαιρετικά δυσμενή προοπτική για το μέλλον της κοινωνικής συνοχής. Στο ίδιο μήκος κύματος κινείται και η διαπίστωση πως οι μαθητές που προέρχονται από κοινωνικά και οικονομικά ευάλωτα περιβάλλοντα εμφανίζουν μεγαλύτερη αντιπροσώπευση στις χαμηλές επιδόσεις σε βασικούς γραμματισμούς (γλώσσα, μαθηματικά, φυσικές επιστήμες), ενώ την ίδια στιγμή αναγνωρίζεται ο ρόλος της προσχολικής εκπαίδευσης ως ενός από τους βασικούς δείκτες ποιότητας για την αντιμετώπιση της πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης, την υπο-επίδοση, την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης (social justice) και τη δημιουργία κοινωνικά αποτελεσματικών σχολείων (school effectiveness).

Στο πλαίσιο της δυναμικής αυτής, η αντιμετώπιση της μαθητικής διαρροής αλλά και γενικότερα της πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης διαρθρώνεται πάνω στο δίπολο: **α)** πρόληψη (δράσεις και πρακτικές πρόληψης) και **β)** αντιμετώπιση (παρεμβάσεις και πρωτοβουλίες για την επανένταξη και την επάνοδο στην εκπαίδευση) (ΙΕΠ: 2017 :33). Είναι σαφές πως κάθε σχολική κοινότητα και ευρύτερα κάθε εκπαιδευτική δομή οφείλει να διαχειριστεί το ζήτημα διαρροής ως ένα δομικό ζήτημα το οποίο αφορά την ίδια την ύπαρξή της. Κάθε μέτρο αντιμετώπισης ή κάθε παρέμβασης άμβλυνσης του φαινομένου είναι αναγκαίο να συνδέεται με βασικές ενέργειες πρόληψης και πολιτικές που προηγούνται της «θεραπείας». Ωστόσο, όπως

αναδείχθηκε και προηγουμένως, το ζήτημα της διαρροής δεν αφορά μονομερώς το σχολικό περιβάλλον και τον μικρόκοσμο της εκπαιδευτικής κοινότητας. Πρόκειται για ένα πολυπαραγοντικό φαινόμενο το οποίο εδράζεται σε αιτίες, καταστάσεις, πραγματικότητες που είτε προηγούνται του σχολείου, είτε συνδέονται με οριζόντιες παθολογίες που διέπουν τις κοινωνικές σχέσεις πέρα και έξω από τη λειτουργία του σχολείου.

Σαφέστατα, ζητήματα, όπως τα αναλυτικά προγράμματα, τα σχολικά εγχειρίδια, οι πρακτικές πειθαρχίας και αξιολόγησης, οι διδακτικές μέθοδοι, η διερεύνηση και αξιολόγηση δεξιοτήτων, η αξιολόγηση των επιδόσεων, οι μέθοδοι πιστοποίησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων, οι σχέσεις στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας κ.ά. αποτελούν αναπόσπαστα και δομικά στοιχεία κάθε σχολικού περιβάλλοντος τα οποία λειτουργούν καθοριστικά στον τρόπο με τον οποίο βιώνεται η μαθησιακή διαδικασία και εν γένει η σχολική πραγματικότητα (Wiggan, 2007, Sailes, 2008). Τα στοιχεία αυτά καθορίζουν σε σημαντικό βαθμό το αν ένα σχολικό περιβάλλον είναι ελκυστικό ή απωθητικό, αν είναι παιδαγωγικά κεντρομόλο ή φυγόκεντρο, αν είναι ενθαρρυντικό προς τη μάθηση ή αποθαρρυντικό.

Ταυτόχρονα όμως υπάρχουν και άλλοι σημαντικοί παράγοντες οι οποίοι ενεργούν έξω από τον μικρόκοσμο του σχολείου και επηρεάζουν σχεδόν ευθέως τη μετάβαση, την εγκατάσταση, την ανάπτυξη και την προοπτική κάποιου στις βαθμίδες της εκπαιδευτικής ιεραρχίας. Οι παράγοντες αυτοί σχετίζονται με το ίδιο το άτομο, την οικογενειακή του κατάσταση, τον κοινωνικό του περίγυρο, τη θέση του στην ταξική δομή, το πολιτισμικό κεφάλαιο που ο ίδιος φέρει αλλά και με ευρύτερα συστημικά και δομικά χαρακτηριστικά μιας κοινωνίας, όπως είναι ο εκδημοκρατισμός των ευκαιριών, το επίπεδο των οικονομικών, κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων, τα μέτρα αντισταθμιστικών πολιτικών, οι στρατηγικές ένταξης και αντιμετώπισης του εκπαιδευτικού και κοινωνικού αποκλεισμού κ.ο.κ.

Αναμφίβολα, η ευαισθησία της πολιτείας απέναντι στο ζήτημα της μαθητικής διαρροής προϋποθέτει μια ολιστική στρατηγική που να περιλαμβάνει τόσο το άτομο και τις προσωπικές του ανάγκες στο πλαίσιο της σχολικής πραγματικότητας όσο και τη διευθέτηση και δραστική αντιμετώπιση κοινωνικών παθογενειών που επηρεάζουν

ευθέως το ζήτημα της μαθητικής διαρροής. Είναι σαφές πως η αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής σε πολλές περιπτώσεις προϋποθέτει την αρωγή της κοινωνικής πολιτικής αφού το σύμπτωμα της μαθητικής διαρροής αποτελεί την απόληξη μιας «αυτοεκπληρούμενης προφητείας» (Merton, 1968, Brophy, 1983, Wineburg, 1987, Tauber, 1997, McKown, Gregory, & Weinstein, 2010) η οποία ξεδιπλώνεται σταδιακά από την προσχολική ηλικία (παιδική ηλικία) μέχρι την ενηλικίωση και ακόμα παραπέρα.

Η κατανόηση αυτής της σύνδεσης αναμφίβολα επιβάλλει την άμεση ενεργοποίηση όλων των αντανακλαστικών που μια κοινωνία διαθέτει με στόχο την αξιοποίηση κάθε μέτρου που μπορεί να ανακουφίσει τις ακραίες εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανισότητες, να αναδείξει τις θετικές διακρίσεις υπέρ των κοινωνικά ευάλωτων και ανυπεράσπιστων, να ενισχύσει τις δομές, τις υπηρεσίες, τα προγράμματα, τις πρακτικές που προωθούν την εκπαιδευτική συμμετοχή, να καταστήσει τη μάθηση στο επίκεντρο του υπαρξιακού και αξιακού κέντρου των κοινωνικών υποκειμένων με στόχο την ουσιαστική συμπερίληψη που στην ουσία αποτελεί έναν από τους βασικούς δείκτες ποιότητας της ίδιας της δημοκρατίας.

Αναμφίβολα, η ουσιαστική πραγμάτωση του δίπολου «πρόληψη και αντιμετώπιση της μαθητικής διαρροής» απαιτεί πέρα από την επιβεβλημένη πολιτική βούληση η οποία θεμελιώνεται στις πολιτικές επιλογές τόσο των εθνικών όσο και των υπερεθνικών κυβερνήσεων και σχηματισμών αντίστοιχα, τη λειτουργική και οργανική αλληλόδραση των μερών που συγκροτούν την εκπαιδευτική πολιτική σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο με στόχο τη διαχείριση και δραστική αντιμετώπιση της καθημερινής σχολικής πραγματικότητας. Υπό την έννοια αυτή διπλά στις μεσο και μακροπρόθεσμες στρατηγικές από τη μία και τις βραχυπρόθεσμες ανάγκες της καθημερινής διαχείρισης απαιτείται η εύρεση μιας νέας ισορροπίας που να διασφαλίζει την απρόσκοπτη πρόσβαση, της παραμονής και της συστηματικής φοίτησης στην προσχολική αγωγή, την ομαλή μετάβαση στη βασική υποχρεωτική εκπαίδευση και κατ' επέκταση στην ανώτερη δευτεροβάθμια γενική και επαγγελματική εκπαίδευση, με στόχο την ουσιαστική ένταξη και τη μορφωτική ενδυνάμωση των αυριανών πολιτών, των πολιτών του μέλλοντος.

Βιβλιογραφία

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change?. *Journal of educational change*, 6(2), 109-124.
- Allmendinger, J. (1989). Educational systems and labor market outcomes. *European sociological review*, 5(3), 231-250.
- Ball, S. J. (1998). Big policies/small world: An introduction to international perspectives in education policy. *Comparative education*, 34(2), 119-130.
- Βεργίδης, Δ. (1999) *Υποεκπαίδευση, Κοινωνικές και Πολιτισμικές Διαστάσεις*, Αθήνα: Ύψιλον.
- Βεργίδης, Δ. & Γ. Σταμέλος (2007). 'Η υποεκπαίδευση στην Ελλάδα', *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 1Γ(49): 199-227.
- Bhalla, A., & Lapeyre, F. (1997). Social exclusion: towards an analytical and operational framework. *Development and change*, 28(3), 413-433.
- Breen, R., Luijkx, R., Müller, W., & Pollak, R. (2009). Long-term trends in educational inequality in Europe: Class inequalities and gender differences. *European Sociological Review*, 26(1), 31-48.

- Breen, R., & Jonsson, J. O. (2005). Inequality of opportunity in comparative perspective: Recent research on educational attainment and social mobility. *Annu. Rev. Sociol.*, 31, 223-243.
- Bynner, J., & Parsons, S. (2002). Social exclusion and the transition from school to work: The case of young people not in education, employment, or training (NEET). *Journal of vocational behavior*, 60(2), 289-309.
- Bloch, D. P. (1991). Missing measures of the who and why of school dropouts: Implications for policy and research. *The Career Development Quarterly*, 40(1), 36-47.
- Brophy, J. E. (1983). Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations. *Journal of educational psychology*, 75(5), 631.
- Cairns, R. B., Cairns, B. D., & Neckerman, H. J. (1989). Early school dropout: Configurations and determinants. *Child development*, 1437-1452.
- Christenson, S. L., & Thurlow, M. L. (2004). School dropouts: Prevention considerations, interventions, and challenges. *Current Directions in Psychological Science*, 13(1), 36-39.
- Dale, R, 2010, *Early school leaving: lessons from research for policy makers*, Network of Experts in Social Sciences of Education and Training, [Lyon], viewed 23 Jun 2018, <<http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/activities/reports/early-school-leaving-report>>.
- Dorn, S. (1993). Origins of the " Dropout Problem". *History of education quarterly*, 33(3), 353-373.
- Ertl, H. (2006). European Union policies in education and training: the Lisbon agenda as a turning point?. *Comparative Education*, 42(1), 5-27.
- European Commission 2012, *Rethinking education: investing in skills for better socio-economic outcomes*, European Commission communication (2012) 669, European Commission, [Strasbourg], viewed 21 Jun 2018, <<http://www.eqavet.eu/gns/library/policy-documents/policy-documents-2012.aspx>>.

- European Commission 2010, *Europe 2020: a strategy for smart, sustainable and inclusive growth*, Europe 2020, European Commission, Brussels, viewed 22 Jun 2018, <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:EN:PDF>>.
- Freeman, J., & Simonsen, B. (2015). Examining the impact of policy and practice interventions on high school dropout and school completion rates: A systematic review of the literature. *Review of Educational Research*, 85(2), 205-248.
- Filmer, D., & Pritchett, L. (1999). The effect of household wealth on educational attainment: evidence from 35 countries. *Population and development review*, 25(1), 85-120.
- Frymier, J. (1996). Determining dropout rates in large city school districts: Problems and accomplishments. *The High School Journal*, 80(1), 1-10.
- Hegarty, S. (1998). Challenges to inclusive education: A European perspective. *Inclusive Schooling: National and International Perspectives*, 151-165.)
- Gamoran, A., & Mare, R. D. (1989). Secondary school tracking and educational inequality: Compensation, reinforcement, or neutrality?. *American journal of Sociology*, 94(5), 1146-1183.
- Hodgson, D. (2007). Towards a more telling way of understanding early school leaving. *Issues in Educational Research*, 17(1), 40.
- ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ (2017) ΤΑ ΒΑΣΙΚΑ ΜΕΓΕΘΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ 2017-2018 Η ελληνική πρωτοβάθμια & δευτεροβάθμια ειδική αγωγή & τ.Α όπως υπάρχει στο https://www.kanep-gsee.gr/wp-content/uploads/2018/05/ΕΤΕΚΤΗ_2017-28.pdf 24/6/2018
- Koutsampelas, C., & Tsakloglou, P. (2015). The progressivity of public education in Greece: empirical findings and policy implications. *Education Economics*, 23(5), 596-611.

- Lamote, C., Speybroeck, S., Van Den Noortgate, W., & Van Damme, J. (2013). Different pathways towards dropout: the role of engagement in early school leaving. *Oxford Review of Education*, 39(6), 739-760.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2017) *Η μαθητική διαρροή στην ελληνική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Επιτελική Σύνοψη*, Παρατηρητήριο για τα θέματα καταγραφής και αντιμετώπισης της μαθητικής διαρροής, Αθήνα: 2017
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2017) *Η μαθητική διαρροή στην ελληνική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Περίοδος Αναφοράς 2013-2016*, Παρατηρητήριο για τα θέματα καταγραφής και αντιμετώπισης της μαθητικής διαρροής, ΙΕΠ Αθήνα: 2017 ISBN 978-618-80089-5-3 (PDF)
- Ioannides, Y. M., & Petrakos, G. (2000). Regional disparities in Greece: the performance of Crete, Peloponnese and Thessaly. *EIB papers*, 5(1), 30-58.
- Merton, R. K. (1968). The self-fulfilling prophecy. *Social theory and social structure*, 3, 475-90.
- Mehan, H. (1992). Understanding inequality in schools: The contribution of interpretive studies. *Sociology of education*, 1-20.
- Narula, R. (2014), *Globalization and technology: Interdependence, innovation systems and industrial policy*. John Wiley & Sons.
- McKown, C., Gregory, A., & Weinstein, R. S. (2010). Expectations, stereotypes, and self-fulfilling prophecies in classroom and school life. *Handbook of research on schools, schooling, and human development*, 256-274.
- Miles, S., & Singal, N. (2010). The Education for All and inclusive education debate: conflict, contradiction or opportunity?. *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), 1-15.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2006). *Η μαθητική διαρροή στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο, Ενιαίο Λύκειο, ΤΕΕ)*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2008). *Έρευνα Καταγραφής μαθητικής διαρροής στη*

Δευτεροβάθμια εκπαίδευση μέσω διαδικτύου. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

- Παπαδάκης Ν. Κυρίδης, Α. Φωτόπουλος, Ν. (2016) (επιμ.) *Νέα Γενιά και Neets στην Ελλάδα της κρίσης, Οι επείγουσες διαστάσεις του προβλήματος: έρευνα και ολοκληρωμένη παρέμβαση*, Αθήνα: Σιδέρης
- Παπαδάκης, Ν. (επιμ.) (2013) *Βαρόμετρο Απόντων: οι NEETs (Young People Not in Education, Employment or Training) στην Ελλάδα*, Αθήνα: Σιδέρης.
- Périn, L. (2011). Education in the Lisbon Strategy: assessment and prospects. *European Journal of Education*, 46(1), 25-35.
- Rupérez, F. L. (2003), Globalization and education. *Prospects*, 33(3), 249-261.
- Rodríguez-Pose, A., & Tselios, V. (2009). Education and income inequality in the regions of the European Union. *Journal of Regional Science*, 49(3), 411-437.
- Σταμέλος, Γ. (Επιμ.). (2002). Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Πρώτη και δεύτερη βαθμίδα. Δομές και ποσοτικά δεδομένα. Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας. Teddlie
- Sailes, J. (2008). School culture audits: Making a difference in school improvement plans. *Improving Schools*, 11(1), 74-82.
- Spring, J. (2008). Research on globalization and education. *Review of Educational Research*, 78(2), 330-363.
- Tauber, R. T. (1997). *Self-fulfilling prophecy: A practical guide to its use in education*. Greenwood Publishing Group.
- Theodoropoulos, D., Kyridis, A., Zagkos, C., & Konstantinidou, Z. (2014). "Brain Drain" Phenomenon in Greece: Young Greek scientists on their Way to Immigration, in an era of "crisis". Attitudes, Opinions and Beliefs towards the Prospect of Migration. *Journal of Education and Human Development*, 3(4), 229-248.
- Tinto, V. (1982). Defining dropout: A matter of perspective. *New Directions for Institutional Research*, 1982(36), 3-15. Ross, A., & Leathwood, C. (2013).

Problematising early school leaving. *European Journal of education*, 48(3), 405-418.

- Φωτόπουλος, Ν. (2013). Το πρόβλημα των Neets και η ελληνική πραγματικότητα. Αναζητώντας λύσεις στη Ελλάδα του Μνημονίου. Στο Ν. Παπαδάκης (Επιμ.). Βαρόμετρο Απόντων: Οι NEETs (Young People Not in Education, Employment or Training) στην Ελλάδα. Αθήνα: Σιδέρης.
- Veblen, T. (2017). *The theory of the leisure class*, Routledge.
- UNICEF (2018), *Η Κατάσταση των Παιδιών στην Ελλάδα 2017 Τα παιδιά της κρίσης* Παπαθεοδώρου, Χρ. – Παπαναστασίου Στ. όπως υπάρχει στο https://www.researchgate.net/profile/Christos_Papatheodorou2/publication/317056784_Ekthese_UNICEF_E_Katastase_ton_Paidion_sten_Ellada_2017_Ta_paidia_tes_krises/links/59234367aca27295a8a84c84/Ekthese-UNICEF-E-Katastase-ton-Paidion-sten-Ellada-2017-Ta-paidia-tes-krises.pdf?origin=publication_detail (τελευταία ανάκτηση 24/6/2018).
- Wineburg, S. S. (1987). The self-fulfillment of the self-fulfilling prophecy. *Educational Researcher*, 16(9), 28-37.
- Wiggan, G. (2007). Race, school achievement, and educational inequality: Toward a student-based inquiry perspective. *Review of Educational Research*, 77(3), 310-333.

